

MASTEROPPGAVE

Organisasjon og leiing
– helse- og sosialeiing og utdanningsleiing

"Med blanke ark?"

en studie av hvordan førstegangsledere lærer lederrollen

av

Catrine Andresen

Mars 2008



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i: organisasjon og leiing

Tittel:

"Med blanke ark"

- en studie av hvordan førstegangsledere lærer lederrollen

Engelsk tittel:

"With blank pages"

- a study of how first time managers learn the management role

Forfatter: Catrine Andresen

Emnekode og emnenavn:
MR 690 Masterstudium i organisasjon og leiing

Kandidatnummer: 14

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (sett kryss):

Ja X Nei___

Dato for innlevering:

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire): Førstegangsledere; læring av lederrolle; Lærende organisasjoner, Nonaka og Takeuchi; kunnskapsutvikling, internalisering, eksterialisering, kombinerer, sosialisering.

Tittel og sammendrag:

"Med blanke ark"

- en studie av hvordan førstegangsledere lærer lederrollen

Formålet med studien er å sette søkelys på hvordan førstegangsledere lærer lederrollen for første gang i en kommuneorganisasjon. Å være førstegangsleder skjer en gang. Debuten danner grunnlaget for læring og forståelse av lederrollen. Det skaper også basisen for kunnskapsutviklingen i lederrollen. Det er viktig å lære rett med en gang slik at tabber og feil blir unngått. Suksess kan være en bedre læringsfaktor enn feil. Jeg har brukt en kvalitativ metode med uformelle intervjuer av sju førstegangsledere innen helse- og sosialsektoren i en kommuneorganisasjon. Jeg har analysert datamaterialet etter Nonaka og Takeuchi (2001) sin fire trinns kunnskapsutviklingsmodell. Funn viser at organisasjonen mangler både en overordnet plan for lederutvikling og et opplegg for oppfølging av nye ledere og førstegangsledere. Førstegangslederne skaper egne uformelle læringsforhold som fører til at de lærer lederrollen. De tilegner seg kunnskap og utvikler egen lederrolle. Læring skjer i hovedsak gjennom selvkorrigerende og egen erfaring.

Title and Abstract:

"With blank pages"

- a study of how first time managers learn the management role

The objective of this study is to examine how first time managers in a local government organization learn the role of the manager. Being a first time manager takes place only once. This debut forms a foundation for learning and understanding the role of the manager. It also creates a basis for knowledge creation in the manager role. It is important to create correct knowledge first time so that blunders and mistakes are avoided. Success can be a better learning factor than failure. I have applied a qualitative methodology based on informal interviews of seven first time managers within the human services sector of a local government organization. I analyzed the data in light of the four-level model of knowledge creating process developed by Nonaka and Takeuchi (2001). My findings show that organizations lack both a high-level plan for management development, as well as a framework for supporting new managers and first time managers. First time a manager learns the role of management through informal settings created by themselves. They gain knowledge and develop their own management role. Learning takes place mainly through their own self-corrections and experience.

Innhold

1.0 INNLEDNING	5
1.1 Tema og bakgrunn	6
1.2 Kommunen som organisasjon	6
1.3 Problemstilling	7
1.4 Studiens opplegg og avgrensning	8
2.0 KUNNSKAPSUTVIKLING I ORGANISASJONEN	11
2.1 Førstegangsleder	11
På randen av ledelse	11
Du må synes det er kjekt	12
2.2 Lederrollen	12
Ledelses- og rollelæring	14
2.3 Organisasjonstyper	16
2.4 Organisasjonsstrukturer	18
2.5 Sammenligning og arv	19
2.6 Den lærende organisasjon	20
Læring i organisasjonen	22
Læring i kognitiv, sosial og kulturell sammenheng	23
2.7 Kunnskapsutvikling i organisasjonen	24
Taus og eksplisitt kunnskap	26
Å bli leder gjennom sosialisering	29
Sosialiseringstigen	30
Å sette ord på egne handlinger	32
Å sette ord mobilisere egen og andres kunnskap	33
Å internalisere kunnskap	33
2.8 Oppsummering	35
3.0 EN KVALITATIV INNFALLSVINKEL	37
3.1 Samfunnsvitenskapelig forskning	37
3.2 Metode, empiri og forskning	38
Empiri	39
Metode, empiri og teori	40
3.3 Kvantitativ versus kvalitativ metode	41
Datasamling	44
Egen undersøkelse – planleggingen	45
Egen undersøkelse – gjennomføringen	45
Å bygge en snømann	46
Manns- eller kvinneforskning?	47
Prøveintervjuene	48
Etiske utfordringer med forskning	51

3.4 Datasamling og analyse	52
3.5 Oppsummering	54
4.0 PRESENTASJONEN AV DATA	55
4.1 Presentasjon av respondentene og rammene	55
Helse- og sosialsektoren	56
4.2 Førstegangsledernes opplevelser	57
4.3 Hvordan læres lederrollen for første gang?	60
Læring i lederfelleskap	62
Læring gjennom refleksjon	63
Mellom personalet og sjefen	65
4.4 Sammenligning og arv	69
Arven	70
Leder og/eller fagperson?	71
4.5 Oppsummering av læring og kunnskapsutvikling	72
5.0 HVA FANT JEG?	75
5.1 Læring av lederrollen gjennom kunnskapsutvikling	75
5.2 Læring av lederrollen gjennom sosialisering	76
Modellæring	78
5.3 Læring av lederrollen gjennom eksternalisering	81
Lederskifte, sammenligning og arv	83
5.4 Læring av lederrollen gjennom kombinerings	85
5.5 Læring av lederrollen gjennom internalisering	87
5.6 Oppsummering av studiens funn	90
6.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON	93
6.1 Funn i studien	93
Spørsmål 1: Hvordan opplever førstegangslederne å bli ledere?	93
Spørsmål 2: Hvordan læres lederrollen for første gang?	93
Spørsmål 3: Hvordan utvikler førstegangsledere kunnskap om ledelse?	94
Spørsmål 4: Hva skjer med førstegangsledere når de arver oppfatninger om tidligere ledere?	94
6.2 Refleksjon omkring det teoretiske rammeverket	95
6.3 Avslutning	95
6.4 Forslag til utviklings- og forbedringstiltak	96
6.5 Forslag til videre forskning	96

LITTERATURLISTE	97
Figurer	
Figur 1 Kolb (1986) Læringssirkelen	25
Figur 2 Nonaka og Takeuchi (1995) Kunnskapsutviklingsmodell	29
Figur 3 Fieldman (1981) Sosialiseringstigen	30
Figur 4 Grønmo (2003) Utvikling av teori	40
Figur 5 Wadel (2002) Flytsone	88
Figur 6 Rekonstruksjon av Nonaka og Takeuchi (1995) sin kunnskapsutviklingsmodell	91
 Vedlegg 1 Informasjon til respondentene om studiet	 103
Vedlegg 2 Intervjuguiden	104
Vedlegg 3 Informert samtykke	105

Forord

Denne masteroppgaven er en del av masterstudiet i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Studiet har vært lærerikt, spennende og arbeidskrevende.

Takk til veilederen min Øyvind Glosvik. Uten hans hjelp, tilrettelegging og engasjement hadde jeg ikke kommet i mål. Jeg håper jeg har klart å få satt læring av lederrollen i fokus blant kommuneorganisasjonene.

Takk også til alle respondentene som har vært villige til å bidra, og til organisasjonen som har bidratt til at jeg fikk muligheter til å gjennomføre studie.

En spesiell takk til familien min som har måttet leve med en student i denne perioden. Jeg vil også takke mine nære venner som har hjulpet, og stadig har purret på at jeg må bli ferdig og mer deltakende i andre aktiviteter. Så nå er det slutt for denne gang, og jeg er lykkelig for at jeg valgte å fullføre dette arbeidet.

Vevring, den 14.mars 2008

Catrine Andresen

”Being a manager requires skills beyond those of being a satisfactory operator. Being the best performer doesn’t always make the best manager”.
(Belker, 1999 s.3)

1.0 INNLEDNING

Da jeg gikk inn i rollen som førstegangsleder i helse- og sosialsektoren var jeg fullstendig grønn og kastet meg optimistisk ut i det. Jeg trodde jeg hadde nok kunnskap om det å være leder, selv om jeg ikke hadde vært det før. Jeg hadde planer og visjoner for hvordan det skulle bli. Når jeg nå ser på mine dager som førstegangsleder manglet jeg forberedelse og trening og ikke minst et referansepunkt som kunne hjelpe meg til å se løsninger på problemer jeg aldri tidligere hadde vært borti før. Det har vært mye tøffere å være leder enn jeg hadde forestilt meg, og det har vært en lang prosess å innse at dette er en rolle som kan være vanskelig å lære. Dette er egne erfaringer som har ført til et ønske om å finne ut om flere førstegangsledere har samme opplevelse. Derfor belyser jeg i denne studien spørsmålet: ***Hvordan lærer førstegangsledere lederrollen?*** Jeg mener førstegangsledere ofte har en virkelighetsfjern forestilling om hvordan det er å være leder og å lære lederrollen. De har heller ikke idé om hvor mange utfordringer de kanskje kommer til å møte og burde ha vært forberedt på. Fra å være fagperson som er trygg og dyktig i jobben, går førstegangsledere inn i en rolle de ikke har erfaring til eller kompetanse på. Trygghet og mestring av arbeidsoppgavene må vike plass for nye oppgaver og usikkerhet. De vet ofte ikke hva de skal gjøre eller hvorfor. I eget yrkesliv har jeg forholdt meg til ledere på et eller annet vis. Ubevisst har disse skapt modeller på hva lederrollen er og kanskje skal være for meg. Dette er ulike personer med ulike lederstiler, og det er vanskelig å si hvorfor noen oppleves som gode, de jeg har kopiert, og andre som udugelige, som jeg ikke har kopiert. Jeg har altså vært førstegangsleder selv og hatt problemer med å finne ut hvordan jeg skal lære å bli leder. Før jeg startet hadde jeg forventninger til hvordan det var å være leder. Jeg hadde sett på andre ledere og observert de utenfra. Etter at jeg ble leder og fått egenerfaring, har jeg sett og opplevd den andre siden av lederrollen. Førstegangslederen starter altså opp med egne erfaringer fra yrkeslivet, erfaringer med egne ledere og egne forventninger til lederrollen. De møter medarbeidernes forventninger og presedenser fra tidligere ledere. Arbeidsgiver har sine krav. Med dette som utgangspunkt påstår jeg at det ikke er lett å bli leder for første gang, og at det er vanskelig å finne sin plass og lære lederrollen. Dermed er det ofte vanskelig

for førstegangsledere å møte ”med blanke ark”? Spørsmålet er hvordan førstegangsledere egentlig opplever og lærer lederrollen.

1.1 Tema og bakgrunn

Førstegangsledere er altså tema for studien. Å bli leder for første gang er en unik opplevelse. Fra å være en fagperson som opplever å mestre jobben, går førstegangslederen inn i en rolle uten erfaring eller kompetanse. Trygghet og mestring må vike plass for usikkerhet (Haaland og Dale, 2005). I lederrollen skal lederen lede andre til å gjøre arbeidet, i stedet for å utføre arbeide selv. Slik blir lederen avhengig av andre menneskers forventninger og deres aksept. Dette gjør at lederen må endre seg på det personlige plan, og tilegne seg en helt ny identitet fra å være fagperson til å bli leder (op cit). Den nye lederen må lære å bli leder. Læring endrer personen som lærer. Av den grunn blir begrepet identitet viktig (Filstad og Blåka, 2007). Identiteten som leder og utøving av ledelse kan føre til at rolleinnhaveren opplever forventninger til lederrollen fra omgivelsene rundt. Å være leder krever mer enn å være en fagperson, med en spesiell fagkompetanse¹ (Belker, 1999; Hill, 2003). Den nye lederen vil ha en begrenset ledererfaring kun som individuell bidragsyter med egne opplevelser og observasjoner (Hill, 2003). Ledelse har sjelden blitt studert ut fra begrepet rolle (Strand, 2004). Ledelse som fenomen har lange, tradisjonelle og historiske røtter, men forskningsområdet ledelse er relativt nytt. Vitenskapelige studier av ledelse startet i forrige århundre og mye av forskningen har fokusert på hva som kjennetegner *effektiv* ledelse (Yukl, 1998). Ledere og ledelse assosieres ofte med sterke, karismatiske og handlekraftige mennesker som i hovedsak har vært menn. Ledelse har blitt definert ut fra trekk, adferd, innflytelse, interaksjon, situasjon og posisjon (op cit), men likevel sjelden blitt definert gjennom begrepet rolle. I Norge har førstegangsledelse vært et lite forskningsfelt, noe som har vist seg når jeg har søkt etter litteratur og forskningsrapporter. I det siste har interessen økt og det er kommet flere norske bøker om emnet.

1.2 Kommunen som organisasjon

Jeg har studert førstegangsledere i helse- og sosialsektoren i den kommunale organisasjon. Helse- og sosialsektoren ligger i et veiskille. På den ene siden det

¹ Ledernett.no, ”Ta vare på førstegangslederne” av Frode Haaland 04.05.07

klassiske styringssystemet med "ovenfra og nedmakt" som har fokus på hierarkiet mellom leder og medarbeider. På den andre siden det faglige kunnskapssystem med flatere system som sentrerer kunnskap og kompetanse nær pasient, og det brukerstyrte systemet i sentrum. Helse- og sosialsektoren er en del av det kommunale tjenesteapparatet som er lovpålagt. Det er i hovedsak en kvinnearbeidsplass og de fleste ledere er kvinner.

En hovedtrend de senere år er at kommunene endrer seg fra tradisjonell hierarkisk organisasjonsstruktur til en mer flat organisering med færre nivåer. Argumentasjonen for å innføre flatere organisasjoner er reduksjon av antatte unødige mellomledd. Intensjonen er å spare penger og samtidig øke fokuset på tjenesteproduksjonen. Kommunen i studien var organisert etter tradisjonell hierarkisk struktur, men har endret seg og er nå organisert etter flat struktur, også omtalt som tonivåmodell (Øgar og Hovland, 2004).

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av egne erfaringer som førstegangsleder har jeg blitt interessert i fenomenet og opptatt av hvilken betydning denne opplevelsen kan ha for hvordan lederrollen blir lært og utviklet. Det å bli leder for første gang kan være en kritisk, utfordrende og avgjørende beslutning for mange ledere, og ikke alle nye ledere vet hva de har begitt seg utpå (Hill, 2003; Haaland og Dale, 2005). Min undersøkelse vil sette søkelys på opplevelsen og læringen av lederrollen for første gang. Hensikten er å finne ut hvordan førstegangslederne lærer å bli ledere. For å finne ut dette har jeg lagd fire operative spørsmål:

1. Hvordan opplever førstegangsledere å bli ledere for første gang?
2. Hvordan læres lederrollen første gang?
3. Hvordan utvikler førstegangsledere kunnskap om ledelse?
4. Hva skjer med førstegangslederne når de arver oppfatninger om tidligere ledere?

Dette er de konkrete spørsmålene om førstegangsledere jeg vil forsøke å finne svar på i denne studien. Læring av lederrollen for første gang er noe spesielt. Det skjer en gang, og hvordan dette skjer er basis for opplevelsen av egen lederrolle. Feillæring må rettes opp. *"Alt som er gjort og lært feil, må repareres, korrigeres og læres på*

nytt” (Haaland og Dale, 2005). Det handler om læring av lederrollen. For å få vite hvordan de lærer må jeg gå til andre førstegangsledere og stille spørsmålene. Det blir deres faktiske opplevelse og svar som blir lagt til grunn for det jeg presenterer som funn. Formålet med intervjuene er å kaste lys over hvordan læring og kunnskapsutvikling kan skje blant førstegangsledere. Jeg vil med deres egne ord fortelle hvordan det er og hva slags opplevelser og erfaringer de har i møte med den kommunale organisasjonen. Jeg vil prøve å finne ut hva førstegangslederne selv har opplevd som viktig i læringen av lederrollen og hvordan organisasjonen bidrar i denne prosessen. Svarene som presenteres i forskningen må bli sett som små narrativer som skal tjene som innblandinger for å forandre bestemte betingelser om noen grupper her og nå (Calas og Smircich, 1999).

1.4 Studiens opplegg og avgrensning

Studien er samfunnsvitenskapelig og basert på kvalitativ metode. Studien er deduktiv og empirisk, det vil si at jeg forsøker å finne ut hvordan de faktiske forhold er, og slik få frem mer kunnskap om læring av lederrollen for første gang. Informantene er rekruttert ved hjelp av snøballmetoden. En metode der informantene selv anbefaler kandidater som de mener kan bidra til å kaste lys over tema i studien. Jeg kommer nærmere inn på forskningsmetodene i kapittel tre.

Oppgaven er empirisk avgrenset til de som er eller har vært førstegangsledere i helse- og sosialsektoren i ”Vestlandsbygda” i perioden 2000 – 2007. Studien er avgrenset av deres opplevelser og erfaringer fra læringen av lederrollen for første gang. Jeg har selv vært førstegangsleder her, og jobber fremdeles i Vestlandsbygda, men nå som fagperson uten personalansvar. I arbeidet med masteroppgaven har jeg brukt mange muligheter til å snakke om studien min, og har gjennom dette fått mange tilbakemeldinger fra andre førstegangsledere som har hatt opplevelser de gjerne vil dele. De som har gitt meg tilbakemeldinger utenom intervjuene har jeg valgt å kalle ”opplyste utenforstående”, mens de jeg har intervjuet kaller jeg respondenter. De opplyste utenforstående har vært både kvinner og menn, og de har sporadisk gitt muntlige og skriftlige tilbakemeldinger angående tema og problemstilling. Disse bidragene har vist at det er flere som har de samme opplevelser som mine respondenter. Jeg tror således ikke det er unike og spesielle funn for Vestlandsbygda jeg presenterer i denne studien.

Vestlandsbygda har omorganisert til tonivåmodell i perioden 2000 -2007, men studien fokuserer på læring av lederrollen for første gang uavhengig av organisering. Endring av organisasjonsstruktur kan muligens likevel sees igjen i svarene fra informantene.

Studien er inndelt i seks kapitler. Foruten kapittel en med tema, bakgrunn, problemstilling og strukturinndeling, er denne oppgaven delt inn slik: kapittel to handler om teorien som brukes i studien. I kapittel tre redegjør jeg for forskningsmetodene som er benyttet. I kapittel fire gjør jeg rede for funnene i datasamlingen og i kapittel fem analyserer jeg og drøfter funnene. Kapittel seks er avslutningskapittelet og her vil jeg forsøke å konkludere og si noe om veien videre.

2.0 KUNNSKAPSUTVIKLING I ORGANISASJONEN

I dette kapittelet skal jeg definere og forklare sentrale begrep, utforske og definere organisasjonsrammene - konteksten - til lederrollen. Dette er den teoretiske bakgrunnen for analysen og drøftingen i kapittel fem. Teorien er knyttet til forskning som sier noe om kunnskapsutvikling og læring av roller for første gang. Dette knytter jeg igjen opp til læring av rolle for førstegangsledere.

2.1 Førstegangsledere

Hill (2003) fant i en studie at førstegangsledere lærte lederrollen gjennom å skape egne erfaringer. Først ved å observere, så gjennom å være leder selv. Det tok ca ett år før de forstod hva lederrollen egentlig gikk ut på. Da hadde lederposisjonen gitt erfaringer gjennom konfrontasjoner og problemer, og de hadde erfart hva arbeidsgiver forventet. De nye lederne opplevde både positive og negative overraskelser dette første året. De lærte om realitetene blant annet gjennom møte med tause forventinger om hvordan de skulle være som ledere, noe de opplevde som spesielt overraskende. I tillegg til problemene de erfarte, og egne forventinger som ikke passet inn i lederrollen, førte det også til at de ble utrustet og stimulert ytterligere til å forstå hva lederrollen var. Respondentene til Hill trekker frem tre problemer de har opplevd som vanskelige i den første fasen som leder.

1. Hvordan forsoner seg med forventninger til lederrollen med de daglige realitetene?
2. Hvordan møte de utallige konfliktene med underordnede?
3. Hvordan forstå og møte arbeidsgivers ambisiøse målsettinger?

Ved hver overraskelse og forventning som ble avdekket, forsto førstegangslederne hvor kompleks lederrollen og lederidentiteten egentlig var (op cit).

På randen av ledelse

Frode Haaland underviser i organisasjons- og ledelsesutvikling ved Høgskolen i Østfold og forsker på førstegangsledelse og lederskifter. Sammen med Frode Dale, daglig leder i nettverksfirmaet De Gode Hjelperne AS, har han skrevet boka "*På randen av ledelse*" (2005). Den tar for seg den krevende overgangen fra fagperson til

leder. Med begrepet *førstegangsleder* sikter Haaland til dem som for første gang i sitt yrkesliv får en formell rolle i å lede andre mennesker. Studien deres viser at førstegangsledere opplever det tøffere å være leder enn fagperson og medarbeider. Pliktene, relasjonene og mulighetene blir ulike, og slik blir førstegangslederen også en annen. I studien kommer det også fram at de nye lederne flytter lojaliteten fra sine kollegaer på samme nivå og oppover i systemet. De blir representanter for arbeidsgiver. Handlingen de utfører blir mer synlig og personalet kommer med personlige problemer. Etablerte handlingsmønstre som de har fra fagpersonrollen blir lite brukt i den nye rollen, og de må finne nye fremgangsmåter. Førstegangslederne erfarte at de hadde hatt et ensidig syn både på medarbeidergruppen, organisasjonens utfordringer og hva det betyr å være leder.

Du må synes det er kjekt

I studien "*Du må synst det er kjekt*" (Bell, 2006) er det ledere som er intervjuet om hvordan de opplever å være personalleder og hva slags kompetanse de mener er viktig for personallederrollen. Funnene fra denne studien tyder på at respondentene opplever personallederrollen som det mest utfordrende i lederrollen. De legger vekt på at det er viktig å like denne delen. Den personlige kompetansen er avgjørende for hvordan denne rollen blir håndtert. Studien viser at lederne lærer denne delen gjennom egen erfaring, det vil si gjennom daglig arbeid i organisasjonen. For å lære på denne måten, er det viktig at lederne har evne til å reflektere over de erfaringene de får. Studien viser også at det er de som har vært ledere lengst som mener de har mest å lære i personallederrollen. Bell (2006) forklarer dette med at det tar tid å opparbeide seg nok lederkompetanse for å forstå hvor mye som må læres. Dette er nødvendig for å forstå og innse hva du kan og ikke kan i egen lederrolle. Friedman og Olaisen (1999) sier det er en forutsetning for læring at du har tilstrekkelig kompetanse, og du må ha tilstrekkelig kompetanse for å lære.

2.2 Lederrollen

Det kan være nyttig å forstå begrepet rolle og bruke det som redskap for å forstå lederrollen. Strand (2003) sier begrepet kan settes i sammenheng med individ, stilling og organisasjon. Mintzberg (1976) sier rolle kan forstås som en organisering av adferdsmønstre knyttet til en identifisert stilling eller posisjon. Ledere er sosiale aktører som utøver roller i synlige, formelle posisjoner i organisasjonen. De inntar og skaper roller slik at lederadferden blir en balanse mellom organisasjonens formelle

krav, forventninger fra andre og lederens egne vurderinger og valg. Slik kan lederrollen forstås som selve grunnlaget for ledergjerningen. Ledere, i motsetning til andre aktører i organisasjonen, er trolig tvunget til å fremtre i ulike roller, og spiller roller under blikket til et interessert og kritisk publikum. De skal representere arbeidsgiver og være lojal til det som er bestemt uansett om de er enige eller ikke. De skal utføre arbeidsgiverrollen. Ledere skal også være motivatører og kolleger for sine medarbeidere og utføre kollegarollen. Lederrollen er også kanskje den rollen som er mest utsatt for psykiske og sosiale krefter, og i tillegg er den mer motsetningsfylt enn andre roller i organisasjonene. Aubert (1997) definerer rolle som: "*Summen av de normer som knytter seg til en bestemt oppgave eller stilling*". Sulkunen og Goffman¹ sier at individets rolleforståelse er basert på forventninger fra andre, og er en del av sosialiseringprosessen der rollene blir initialisert gradvis der individet bytter roller gjennom livet. Vi kan si at rollen ligger som en ring av forventninger omkring aktøren. Når forventninger eller sett av forventninger blir repetert hver gang en bestemt sosial situasjon oppstår, kan vi si at det foreligger en sosial norm. Felles i definisjonene er at rolle er knyttet til sosiale settinger som stilling, posisjon og oppgaver, og at det er knyttet til krav. Krav til lederrollen kan være forventninger fra interessentene rundt. En rimelig hypotese kan være medarbeidernes forventninger til at leder tar fatt i de ansattes side i organisasjonen, "*støtter og motiverer arbeidstakerne og utvikler fellesskapet*" (Strand 2001, s. 352). Det er gjennom roller vi inntar gjenkjennelige og forutsigbare plasser i våre sosiale omgivelser. Roller gir stabilitet og mening for rolleinnhaveren og andre (op cit). Individet har roller som sier noe om hvem en er som privatperson: mor, kamerat, hustru, ektemann, og hvem en er i yrkeslivet som: lærer, sykepleier, rektor. Felles for rollene er de krav og forventninger fra aktørene og omgivelsene rundt som bidrar til å forme rollene.

Ledere er altså sosiale aktører og rolleutøvere som langt på vei er bundet til regler, presedenser og felles forståelsesformer. Organisasjonene er prisgitt at medlemmene utfører sine roller for å redusere variasjon, ustabilitet og uforutsigbarhet.

Betingelsene for å utøve lederrollen vil variere mellom privat og offentlig sektor, mellom bransjer og mellom små og store virksomheter. Personlige evner og kunnskap vil virke inn. Trolig vil derfor formene for utøving av lederrollen være ulike. Strand sier at lederrollen som "*funksjon og praksis må forstås i sammenheng*

¹ Rollebegrepet, rolleforståelse hos Sulkunen og Goffman v. P. Dingstad, Høyskolen i Oslo, 05.09.01

med de organisasjonsformene, sektorene og kulturene ledere er satt inn i” (Strand 2001, s. 11-12). Kommunene som organisasjon har endret seg, og har opplevd flere omstillinger som trolig har endret den kommunale lederrollen. I dag, med tonivåmodell, kan vi hypotetisk si at lederskapet er delegert til en person som har totalansvar for sin avdeling eller sitt fagområde. Tidligere var lederansvar og oppgaver fordelt på flere personer. Det vil si at det nå er *en* person som har resultat- og fagansvar på sitt nivå. I en tonivåmodell betyr dette for Vestlandsbygda at det er et betydelig antall færre ledere enn før omorganiseringen. Slike omstillinger er mest sannsynlig med på å øke behovet for ledelse, og det kan være et krav til bedre forståelse for hva lederrollen faktisk innebærer. Fordi det er færre ledere i organisasjonen er det trolig slik at den enkelte leder ofte får større oppmerksomhet på sine ferdigheter, beslutninger og sin lederstil. Lederen blir mer synlig, og det blir tydeligere hvem som lykkes med å få til en positiv utvikling i sin virksomhet.

Ledelse består av en rekke oppgaver og funksjoner som må ivaretas i organisasjoner som vil leve og utvikle seg. Studien *”Morgendagens ledere”* gjort av Kommunenes sentralforbund (2006) viser at kommunale ledere har blitt mer bevisst lederrollen. De møter nye krav og forventninger fra innbyggere, myndigheter og omgivelser. Det er blitt mer fokus på lederrollen de siste årene, samtidig som utfordringene er større², dette setter krav til hvordan nye ansatte blir møtt og ivaretatt.

Ledelse og rollelæring

Vanligvis får du være ny i en ny stilling. Du får (forhåpentlig) opplæring og du har kolleger som veileder deg underveis og hjelper deg med å komme på plass. Fieldman (1981) kaller dette: *”breaking In”*. I en ny jobb som leder er ikke dette en selvfølge sier Haaland og Dale (2005). Hill (2003) oppdaget at lederne selv måtte finne ut hvordan de skal utøve lederrollen selv om de var usikre:

”They have to figure out what to do and how to act in all this apparent chaos of great uncertainty, diversity, and interdependence” (Hill 2003, s.4).

Ledelse har blitt definert ut fra trekk, adferd, innflytelse, interaksjon og situasjon, rolle og posisjon (Yukl, 1998), men likevel har ledelse sjelden blitt definert gjennom

² KS.no *”Fremtidens ledere i kommunal sektor”*, 28.08.06

begrepet rolle. Ledere har en nøkkelrolle i organisasjonen, men for å forstå lederrollen må konteksten rundt lederen og organisasjonen, defineres og forklares. En mekanisk tenkemåte har, ifølge Morgan (1988), formet forestillingene om hva en organisasjon er. Organisasjon - og ledelsesforskning vokste frem i en modernistisk tid da den dominerende norm var rasjonalitet, instrumentalitet, hierarki og kontroll.

Schein (1995) filosoferer over dette i sin definisjon av organisasjonen som:

”en planmessig koordinering av flere menneskers aktivitet for og nå en felles klar, bestemt målsetting gjennom fordeling av arbeid, funksjoner gjennom et hierarki av autoritet og ansvar” (Schein, 1995 s. 25).

I en tid med avhierarkisering letes det etter alternative organisasjonsstrukturer, og ledelse ser ut til å ha fått større betydning slik at retningen på ledelse går fra å være mindre tradisjonsstyrt til og bli mer fokusert på ledelse (Byrkjeflot, 1997; Øgar og Hovland, 2004). Nye ledelsesidealer i tråd med et nytt ”management - ideal” det vil si ledelse som er et eget fag atskilt fra fag og profesjon.

Ledelse kan forstås i forhold til organisasjon og medarbeiderne som påvirker organisasjonen som selvstendige individer gjennom utdanning og yrkeserfaring som bærere av ulike tradisjoner og kulturer. *Kultur* er et sammensatt begrep og omfatter blant annet felles tradisjoner og levesett, måter å vurdere virkeligheten på og oppfatninger av rett og galt. Kultur kan i stor grad påvirker handlemåten vår, utviklingen av fellesskapsfølelse, identitet og sosial tilhørighet. Organisasjonskultur blir av den grunn viktig for hvordan organisasjonen fremstår og fungerer. Ikke minst påvirker den og setter sitt preg på det psykososiale arbeidsmiljøet. Utviklingen av en organisasjonskultur³ som bygger opp under organisasjonens mål og bidrar til et godt arbeidsmiljø, er en sentral lederoppgave (Øgar og Hovland, 2004; Peter Senge, 1990; Stålsett, 2007). Det handler om læring av rolle og det handler om å forstå lederrollen. Utøving av lederrollen skjer i en kontekst: organisasjonen som kan defineres ut fra blant annet typer og oppgaver.

³ Begrepet blir definert og forklart senere

2.3 Organisasjonstyper

Organisasjon kan forstås som et målrettet, formalisert samarbeid mellom mennesker. Det vil si at det finnes regler for samhandling, retningslinjer for hvem som skal gjøre hva og for hvem som har ansvar for hva. Samarbeidet er koordinert, styrt og ledet (Kvale og Wæraas, 2007). I det daglige kan begrepet ”organisasjon” delvis brukes synonymt med virksomhet, og delvis for å uttrykke handlinger som arbeidsdeling, koordinering, ledelse, styring og medarbeidere i en virksomhet. Det som faller utenfor organisasjonsbegrepet i en slik betydning, men som kan være like viktige trekk i organisasjonen er historiene og tradisjonene. Dette er trekk som kan bli assosiert med kultur, eller det som gir organisasjonen identitet. Identitet er svaret på hvem vi er eller hva organisasjonen er. Begrepet identitet kommer fra latin: *idem* som betyr ”det samme”, og *identinum*, som betyr ”det som ikke varierer”, eller ”det samme hver gang” (Encyclopedia Britannica, 2006). Ved å knytte begrepet til en aktør, betyr dette at han eller hun er seg selv og ikke noen annen. Identitet blir ofte oppfattet som spesielle, iboende og konstante egenskaper som skiller et individ eller en organisasjon fra andre. Et individ kan definere sin identitet ut fra nasjonalitet, religion, kjønn, alder, utdanning, profesjon, arbeid osv. Identitet er med andre ord noe individet bærer med seg (Kvale og Wæraas, 2007).

En organisasjon kan videre defineres som ”en struktur med felles mål og visjoner, relasjoner og strategier, samt kultur. Kultur kan defineres som organisasjonens klima eller forståelse” (Stålsett, 2007)⁴. Øgar og Hovland sier at ”kommunene kan ses på som sosiale systemer konstruert for å realisere bestemte mål” (Øgar og Hovland, 2004, s. 37). Slik kan kommunene defineres som organisasjoner. Målene er fastlagt gjennom lover som pålegger og regulerer de kommunale oppgavene, som eksempel Kommunehelsetjenesteloven og Opplæringsloven. Kommuneloven, Forvaltningsloven, Offentlighetsloven sammen med Arbeidsmiljøloven og avtaleverket i arbeidslivet trekker rammene for kommunal organisering og virksomhet, og stiller funksjonskrav, det vil si hvilke oppgaver som skal løses. Disse rammene gir tilstrekkelig organisatorisk frihet til oppgaveløsning og praktisk styring. Likevel finnes det i litteraturen inndelinger i ulike organisasjonstyper. Organisasjonene kan deles inn ut fra oppgave og struktur. Tradisjonelt har inndelingen vært i fire ulike hovedtyper: byråkratier, ekspert-, oppgave – og

⁴ Rettleiingskonferanse Høgskulen i Sogn og Fjordane ved Unn Stålsett

gruppeorganisasjoner (Strand, 2001; Øgar og Hovland, 2004). *Byråkratier* er styrt av regler, spesialiserte organisasjoner på flere nivå der ledelsen vises gjennom handlingsregler og organisasjonsoppbygning. Trygdekontor og fylkesmannsembeter kan være eksempler på byråkratiske organisasjoner. Kommunene har byråkratiske innslag i sin organisering. *Ekspertorganisasjoner* har færre nivå og er dominert av faglig kompetanse som styrer prosessene i arbeidet. Sykehus og sykehjem kan være eksempler på slike organisasjoner. *Oppgaveorganisasjoner* fokuserer på oppgavene og de aktørene som skal arbeide med oppgaveløsningen. Disse organisasjonene har løsere konstruksjon. Prosjektarbeid er et eksempel og er utbredt i blant annet kommunehelsetjenesten. Prosjektarbeid er tidsavgrenset og har som mål å løse en bestemt oppgave. Dette skjer parallelt med den løpende driften av tjenesten. Større oppgaver innenfor kvalitetsutviklingsarbeidet som utarbeiding av sentrale prosedyrer egner seg godt som prosjektarbeid. *Gruppeorganisasjoner* utgjøres av et kollektiv med liten vekt på formell status og retningslinjer. Beslutninger treffes ved valg og enighet. Blandingsformer av disse fire organisasjonstypene er vanlig, og innenfor større organisasjoner kan ofte flere typer organisasjonstyper finnes. I tillegg til disse fire tradisjonelle inndelingene, finnes det to nyere organisasjonstyper. Moderne informasjonsteknologi har skapt en ny type organisasjon, virtuelle *organisasjoner* (Øgar og Hovland, 2004). Virtuell betyr noe som er til stede, men ikke synlig. Mennesker med felles interesser som fysisk ikke arbeider sammen i ulike organisasjoner eller avdelinger av den samme organisasjonen, knyttes sammen i grupper ved hjelp av e-post og internett. De nettverkene som dannes, kan sees på som egne, virtuelle organisasjoner på tvers av de tradisjonelle organisasjonsgrensene. Satt på spissen kan vi si at den moderne arbeidstakeren setter seg selv og sin bærbare kompetanse i sentrum, ikke arbeidsplassen og det varige fellesskapet. Fordelene med virtuelle organisasjoner er at de er fleksible og gir anledning til rask kommunikasjon og kompetanseutveksling. Det er en ny utfordring for de tradisjonelle organisasjonene og lederne, å ha oversikt, tilstrekkelig styring og samtidig kunne utnytte det kompetansepotensialet slike organisasjoner har (op cit). Human resource managere snakker om en overgang fra informasjonssamfunnet til drømmesamfunnet. IT-konsulenter sier vi beveger oss vekk fra stabile og statiske bedriftsstrukturer til fleksible og dynamiske nettverksorganisasjoner der organisasjonene må være på hugget. "Sense and respond", det vil si å handle etter det som beveger seg i markedet, og helst være i forkant.

Organisasjonen opplever utfordringer, tilpasser seg, og endrer struktur. Det har skjedd en omstilling og strukturendring i kommunene den siste tiden.

2.4 Organisasjonsstrukturer

Kommunene har utviklet seg fra å være byråkratiske organisasjoner til å bli mer sammensatte og ulike (Øgar og Hovland, 2004). En hovedtrend er at kommunene endrer seg fra tradisjonell hierarkisk organisasjonsstruktur til en mer flat organisering med færre nivåer. Argumentasjonen for å innføre flatere organisasjoner er reduksjon av antatte unødige mellomledd. Intensjonene kan være å spare penger og samtidig øke fokuset på tjenesteproduksjonen. Flat struktur oppnås ved at man eksempelvis fjerner helse- og sosiallederfunksjonen og lar de tradisjonelle avdelingene ligge på samme linje. Avdelingene kan i tillegg brytes opp i flere driftsenheter, for eksempel ulike pleie- og omsorgsdistrikt, slik at vi ender opp med bare ett nivå under rådmannsnivået med et ganske stort antall driftsenheter. Denne organiseringen egner seg trolig godt når oppgavene er standardiserte og kommunikasjonsbehovet med de andre avdelingene begrenset. Avdelingene eller driftsenhetene kan konsentrere seg om å skille ut sine ferdigheter i å løse veldefinerte oppgaver. Ulempene med en flat organisasjon kan være at det blir vanskeligere å ta ansvar for helheten. Kunnskap om, og samhandling med de andre delene av organisasjonen kan bli vanskelig å effektivere. En flat struktur kan derfor være mindre egnet til å mestre kombinasjonen av sammensatte oppgaver og samordnet innsats, noe som er en vanlig problemstilling blant annet i kommunehelsetjenesten. Det er heller ikke noe i dagens situasjon med flat organisering av kommunene, som viser at behovet for lederskap er redusert, kanskje snarere tvert imot. Flate organisasjoner kan paradoksalt nok skape en mer topptung ledelse gjennom etablering av store staber rundt rådmannen (op cit). Samtidig med at Vestlandsbygda innførte flatere struktur, innførte organisasjonen også ny styringsideologi: New Public Management (NPM). Dette førte til økte krav til effektivitet, kunnskapsnivå, økonomistyring, konkurranse, endring og innovasjon (Blåka og Filstad, 2007). NPM vektlegger måling av kvalitet og vurdering av økonomiske resultat i tråd med en bedriftsøkonomisk tankegang. Dette har innvirkning på arbeidsgiver, leder og den enkelte ansatte (Grundt, 2000). Målet med denne styringsideologien er å få best mulig resultat av innsatsen, samt å forvalte knappe ressurser mest mulig effektivt. Vestlandsbygda styres etter en bedriftsøkonomisk standard. Sett i sammenheng med utøving av ledelse vil rolleinnhaveren oppleve at omgivelsene rundt vil stille forventinger til rollen.

Forventinger kan vise seg på mange måter, blant annet gjennom sammenligning med tidligere ledere. Vi kan si at førstegangsledere trolig arver forventinger som ligger i organisasjonen. Rammen rundt informantene og lederrollen er kommunen.

2.5 Sammenligning og arven

Skifte av ledere kan være viktige hendelser i organisasjonen som kan få stor oppmerksomhet og bli gitt mening. Lederovergangene kan ha betydning for hvordan det er å bli arvtaker. Ledere er synlige og i fokus i organisasjonen. Ledere forbindes ofte med historie. De tillegges påvirkningsevne. Strand (2001) hevder ledere er omkranset av symboler, fantasier og at de er dypt involvert i og har ansvar for fordeling av goder, skyld og ære. Lederskifter kan ofte føre til at elementære egenskaper ved organisasjonen kommer opp til overflaten og gjort til gjenstand for spørsmål og vurdering. Eventuelle forestillinger og fantasier om gamle ledere og nye ledes egenskaper og betydning, kommer også gjerne opp i en slik situasjon (op cit). Ofte velges noen utvalgte trekk ved den avgående lederen som avgjørende, *"han var for autoritær"* eller *"hun var en snill leder"*. Medarbeiderne gjør en generaliserende deevaluering av den utvalgte lederegenskapen. Mange spørsmål som i det daglige ligger skjult kommer opp. De som går og de som kommer vil aktivisere sterke forestillinger om seg selv og sin gjerning. Noen heroiske, noen forhåpningsfulle og noen brysomme. Disse forestillingene vil påvirke hvordan en skifter til en ny posisjon i livet. Lederskifter er nesten alltid gjenstand for dramatisering og motstridende fortolkninger (Sonnenfeld, 1988). I følge Strand (2001) kan det være flere årsaker til at ledere kommer og går. En grunnleggende årsak kan være at de fleste organisasjonene og lederne ikke er enige, de trekker ikke i samme retning og har ulik oppfatning av hva som er rett. Forklaringene må vi uansett lete etter i denne relasjonen mellom leder og organisasjon, og ikke bare hos lederpersonen som skiftes ut.

Årsakene til lederskifte kan ofte bli fremstilt som en selvfølge, men det kan være andre og mer kompliserte prosesser som ligger bak. Meningsinnholdet kan skiftes ut fra hvem som ser, og kan ha betydning for hvordan den nye lederen blir møtt når de starter opp som ledere. Spesielt er dette viktig å ha med når etableringsprosessen begynner med en førstegangsleder. Etter lederskifter kan organisasjonen oppleve en god periode over et bestemt tidsrom (Strand, 2001). Den nye lederen kan få forhåpningsfulle og positive forventninger rettet mot seg. Forventningene kan

forsterkes av innvielses - og overgangsritualer som mottakelsen og presentasjonen, innvielsen i organisasjonens innerste hemmeligheter, programerklæringer og møte med medarbeiderne. Tradisjonene rundt innsettelsen styrker stillingens betydning og gir nykommeren institusjonens velsignelse og positive forhåpninger som startkapital. I en overgangsperiode er forventningene positive, og noe kan alltid pekes på som en fremgang. Medlemmets status i en gruppe har også betydning for de forventninger gruppen stiller. I neste omgang er dette også avgjørende for lederens forventninger til seg selv og dermed egen prestasjon. Dette kan vise seg på den måten at lederens egenskaper kan bli overvurdert (Sjølund, 1978) Det er også en tendens til at personer med høy status tillegges bedre personlige egenskaper, og dette vil også påvirke personen selv som vil oppfatte sine egenskaper som bedre eller dårligere alt etter den statusen og de forventningene han får. Dette kan også føre til at lederen tilpasser sine prestasjoner til det (op cit). Den positive stemningen kan gi seg utslag i bedre ytelser, aksept for endringer og generell optimisme. Små eller store markeringer av beslutningskraft styrker den generelle positive oppfatningen. Den nye rolle innehaveren kan også gjennomgå kritiske vurderinger. Ved å bryte et tabu, røre ved privilegier og nye tiltak kan det føre til uro i organisasjonen. Den nye lederen kan etter kort tid risikere å bli sammenliknet med forgjengeren og bli utsatt for *Rebeccamyten* (Remme, 1995), at den forrige egentlig var god og uerstattelig. Dersom det lå latente og åpne motsetninger til grunn for den forriges avgang og disse ikke er tatt opp, kan den nye lederen risikere å bli sittende som en passiv leder vaktet av alle. I prosessen rundt et lederskifte kan det da framstå som viktig at førstegangslederen får oppfølging og veiledning i oppstartsfasen. Hvorfor blir nye ledere sammenliknet med tidligere ledere? Var det bedre før? Kan denne oppfatning av "*bedre tider før*" ha innvirkning på hvordan det oppleves å overta rollen som leder? Har historien og tidligere ledere betydning for videre ledelse av en organisasjon? Skal en ny leder føre videre den kulturelle tradisjonen som allerede ligger til grunn i organisasjonen? Førstegangsledere arver på en måte lederrollen etter den tidligere lederen, selv om de fleste roller i et moderne samfunn er besatt av individer som har gjort seg fortjent til rollen gjennom egen ytelse (Bergland og Hæreid, 1993).

2.6 Den lærende organisasjon

Vestlandsbygda ønsker å være en lærende organisasjon. Hva som bidrar til at noen organisasjoner er lærende har engasjert flere forskere (Senge, 1990; Huber, 1991; March, 1991; Belker, 1993; Nonaka, 1994; Hustad, 1998; Dalin, 1999; Hill, 2002; Wadel, 2002). Senge (1990) karakteriserer lærende organisasjoner blant annet med at *folk lærer sammen kontinuerlig*. Dalin (1999) karakteriserer lærende organisasjoner der *kunnskap deles med andre, og ikke holdes for seg selv*. For å kunne lære sammen og dele kunnskap sier Wadel (2002) at det må finnes et mangfold av enkeltstående og sammenkoplende læringsforhold, som stadig fornyes slik at nye læringsforhold skapes. Dette fører ofte til dynamiske læringsprosesser. Mange læringsforhold i en lærende organisasjon er formelle. Det vil si at læringsforholdene er en del av organisasjonens offisielle ”design”. De fleste læringsforhold som skapes vil imidlertid være uformelle. Medarbeiderne vil på eget initiativ danne egne læringsforhold uten å være pålagt å gjøre det. Læringsforholdene er også symmetriske, som betyr at medarbeiderne bytter på med å være ”lærer”. Læring i slike uformelle, men symmetriske læringsforhold kan ofte skje ved at medarbeiderne ”kobler” sine ulike dagligdagse erfaringer. Koblingene av erfaringer fører ofte til en ny type erfaring som innebærer læring (Wadel, 2002). Nonaka og Takeuchi (2001) kaller dette initialisering.

Begrepet ”lærende” kan handle om å være i bevegelse, utvikle seg eller være i aktivitet. I en organisasjon kan dette være mot et felles mål som å lære å utvikle seg i et samspill. Læring i en organisasjon kan handle om fellesskap, være aktiv på spore etter egne erfaringer og dele disse med sine medarbeidere og kolleger. I en lærende organisasjon kan ressursene forvaltes administrativt i interne læringsprosesser. Eksempel på dette kan være medarbeidere som går på kurs og som deler det de har lært med andre i organisasjonen. De kan også aktivt dele erfaringsbasert kunnskap med hverandre og den ”tause” kunnskapen⁵ gjennom praktisk utførelse av arbeidsoppgaver (Nonaka og Takeuchi, 2001; Blåka og Filstad, 2007). En annen metode er å utfordre medarbeidere til å tilegne seg kunnskap på fagfelt som organisasjonen trenger, det vil si styrt kunnskapsutvikling. De som tilegner seg slik kunnskap kan brukes som ressurspersoner som igjen deler det de har lært. All læring skjer gjennom sosiale fellesskap, situert læring (Lave og Wenger, 1991), som kan

⁵ Den tause kunnskapen blir definert og forklart senere

knyttet til hverdagsaktivitetene i organisasjonen. Alle individene blir involvert gjennom sosial praksis, og slik blir de også påvirket av miljøet. Lave og Wenger sier dette hjelper et medlem til å bli et fullstendig medlem i et sosialt samfunn og ikke bare med i spesielle aktiviteter. De skriver om lærlinger som beveger seg og er en del i miljøet, og ikke bare etteraper mesteren (1991). Lærlingen er også ny i rollen og kan slik sammenlignes med førstegangslederen. Gjennom andre arbeidsoppgaver og dialog tilegner førstegangslederen seg ny kunnskap og danner egne meninger. Førstegangslederen kan før oppstarten som leder være ute i periferien og beveger seg sakte innover mot den etablerte lederen, mesteren, og blir over tid kanskje mester selv. Førstegangslederen observerer, snakker og fører dialog, og er deltakende i miljøet. Slik kan en person bli involvert i å utføre nye oppgaver og funksjoner for mestring av ny forståelse gjennom nye aktiviteter. Aktiviteter, oppgaver, funksjoner og forståelse eksisterer ikke isolert. Det er deler av et større system av forbindelser der de har og gir mening (op cit). Slik blir læring en kollektiv prosess som foregår mellom deltakerne og ikke som en individuell prosess, organisasjonen er lærende (Senge 1990). Senge sier videre i *"The Fifth Discipline"* (1990) at det er viktig å forstå det grunnleggende i hva en lærende organisasjon er og forståelse for systemet.

I utvikling av personalkompetanse endres strukturbyggingen i organisasjonen. Med en handlingsplan som viser fokusområdene og aktivitetene for hvert år, vet medarbeiderne hva som skal jobbes med. Kontinuerlig forbedring kan skje gjennom evaluering av tiltak og handlinger som er forsøkt. Slik kan læring skje gjennom erfaring. Fokus på prosessen og erfaringene kan føre til endringer. Med andre ord kan evaluering skape en felles forståelse for hva som var bra og hva som kan gjøres bedre. Dette kan også kalles å skape en felles læringskultur. Lærende organisasjoner har sine særpreg. I tillegg til ulike formelle og uformelle læringsforhold, kjennetegnes de av å etterstrebe dynamiske forhold mellom læring som metode og læring som resultat (Wadel, 2002).

Læring i organisasjoner

Læring i organisasjoner har ofte blitt sett på som noe enkeltindividet tilegner seg av kompetanse, ferdigheter og holdninger. En organisasjon i seg selv er ikke en aktør for læring. Det er individenes adferd i organisasjonen som skaper læring og en læringskultur. Organisasjonen kan påvirke læringen gjennom rammebetingelsene individene arbeider innenfor. Det må også være en kultur, en felles forståelse for

læring og hvilke prosesser som ligger til grunn for læring. Læring i en organisasjon kan skje når medarbeiderne i fellesskap er aktive og på sporet etter egne erfaringer som de deler med de andre. Dette er en form for organisasjonsutvikling som kan defineres som en snarvei til kompetanse (Stålsett, 2007). Slik erfaringsutveksling kan definere organisasjonene til å være ”lærende”. I følge Senge er en ”lærende organisasjon”:

“...organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together” (Senge, 1990, s.3).

Lederen har en essensiell rolle i forvaltning av læringsressursene i den lærende organisasjon. Derfor vil også læring av lederrollen for første gang være et sentralt tema i en lærende organisasjon. Senge (1990) sier videre at ledere i lærende organisasjoner må være designere, lærere og ”stewards”. Ledere er ansvarlige for å bygge opp organisasjonen slik at medarbeiderne kontinuerlig kan utvikle seg og sin kunnskap. Slik er ledere ansvarlig for læring i organisasjonen. Lærende organisasjoner vil forbli en ’god ide’ inntil medarbeiderne også forstår at de må være med å bygge en slik organisasjon. Det er lederen sitt ansvar å starte opp denne prosessen (op cit). En lærende organisasjon arbeider i takt med de utfordringene som utvikler seg rundt organisasjonen og tilpasser seg de krav som til en hver tid blir stilt til organisasjonen. En lærende organisasjon legger til rette for at individene lærer. Det er en læringskultur og et fellesskap, summen av individene i organisasjonen, som lærer ved at de tilegner seg ny kunnskap på bakgrunn av de erfaringene som er gjort i fellesskap. De organisasjonene som lykkes best, er blant annet de som bruker medarbeidernes erfaringer, kreativitet og kunnskap for å finne nye løsninger, nye arbeidsmåter og som har motiverte ledere som utvikler tjenesten.⁶ I en lærende organisasjon må individene, både leder og medarbeider, sammen evaluere, redigere og med det lære og erfare sammen. Det å utvikle en lærende organisasjon er ikke noe som har et klart slutt punkt, men bør være en kontinuerlig prosess (Senge, 1990).

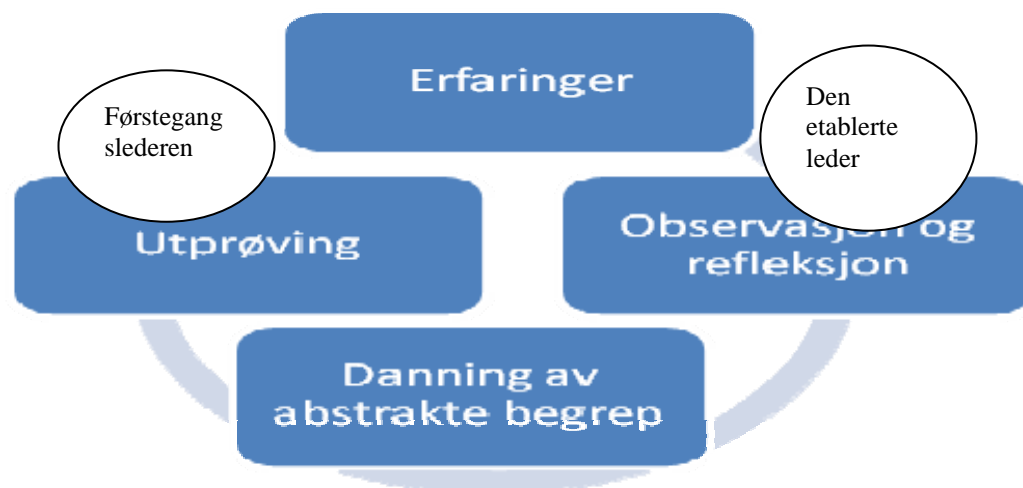
Læring i kognitiv, sosial og kulturell sammenheng

Førstegangslederen må lære den nye rollen. Begrepet *læring* kan forstås på to måter. Det kan være selve læringsprosessen eller resultatet av denne prosessen (Björgen,

⁶ *Fremtidens ledere*, undersøkelse gjennomført av Kommunenes sentralforbund, 2006

1992). Det er ikke alltid vi har et like avklart forhold til om vi mener det ene eller andre, eller begge deler samtidig (Wadel, 2002). Begrepet læring kan også bli forstått som ” *tilegnelse av kunnskap og ferdigheter*” (Elden og Finne m. fl., 1989). Læring som begrep kan videre defineres til å omfatte dannelse av sosiale vaner, motoriske og språklige ferdigheter, oppfatninger og problemløsning, men også som en relativt varig forandring av adferd som følger av tidligere erfaringer (op cit). Dette kan også kalles erfaringslæring. Sentralt i begrepet læring er altså at det kan føre til endring i handlingsmåte, men ikke i alle sammenhenger. Noen ganger kan oppgavene ikke løses ut fra tidligere erfaringer, og individet må prøve ut de nye oppgavene for så å erfare og lære. Vi kan si at læring er en mental eller kognitiv kobling.

Læring kan handle om mentale koblinger mellom erfaringer som fører frem til nye tankemåter og handlingsmønster som læringssirkelen, med utgangspunkt i det Kolb (1986) viser. Konkret erfaring og kunnskap kan danne grunnlag for læringsprosessen. Mennesket kan lære gjennom erfaringer ved å observere, reflektere og prøve ut nye handlinger som igjen gir nye erfaringer å reflektere over, for så og igjen å danne seg nye erfaringer. Læringssirkel (figur 1) er en systematisering av en individuell læringsprosess som utvikles gjennom et aktivt møte med nye situasjoner. Jeg har utviklet læringssirkelen slik at vi kan se hvordan førstegangslederen kan være i læringen på venstre side av sirkelen. Førstegangslederen har ikke erfaring i utøvelse av lederrollen, de har stått på utsiden og sett på, men må skaffe seg erfaringer ved å prøve. Ut fra modellen vil førstegangslederen trenge tid i erfarings – og utprøvingsfasen før en etablert læringssirkel vil vise seg der både venstre og høyre side av sirkelen er i bruk. Etter at *getting-in fasen* er over, vil den nye lederen bevege seg over i fasen der observasjon og refleksjon vil danne nye abstrakte begrep som vil bli forstått og prøvd ut, som igjen vil gi ny kunnskap og erfaring.



Figur 1 Læringssirkelen, Kolb (1981)

Kulturalisering kan være den prosessen der ulike grupperinger etter hvert legger til seg samme væremåter og symbolspråk. Dette kan sammenlignes med etniske grupperinger, og kan kalles å bli etnifisert (Ronström, 1997). I denne prosessen får individene fullverdige medlemskap jfr. Fieldmans sosialiseringssstige (figur 3, s 30). Læring av lederrollen kan være formelle og uformelle prosesser som skjer hos individet (Elstad, 2000), og læring kan skje i en kulturaliseringsprosess der læring skjer i et sosialt fellesskap som arbeidsplassen kan være. Individenes evne til å lære er et av de viktigste konkurransefortrinnene en organisasjon kan ha. Læring kan slik sett forstås ut fra et kulturelt og sosialt perspektiv, der læring pågår innenfor et gitt tidsrom (Blåka og Filstad, 2007). Det vil si den prosessen som starter når den nyansatte kommer inn i organisasjonen, begynner å tilegne seg viktig kunnskap, holdninger og ferdigheter. Prosessen varer til vedkommende er å betrakte som et etablert fullverdig medlem av organisasjonen. Hill (2003) fant i sin studie at flere av førstegangslederne hadde tenkt igjennom og diskutert med andre før de startet opp i den nye rollen. På tross av dette opplevde førstegangslederne likevel at det var lite samsvar mellom forventningene og opplevelsen:

”Before starting the new position, they had systematically thought about and discussed with various people what their job responsibilities would be. Still their expectations of managers’s job was incomplete and simplistic”.
(Hill 2003, s. 25).

Organisasjoner generelt, og helse- og sosialsektoren spesielt, er kontekst for lederrollen i denne undersøkelsen og har betydning for hvordan lederen former sin

rolle. Kultur- og sosialiseringsprosesser innad virker inn på hvordan individene tolker rollene sine. Førstegangslederen har en særlig utfordring fordi lederrollen har et overordnet ansvar for drift av enkeltdeler i organisasjonen, og har andre og flere forventninger enn medarbeideren som skal utføre arbeidet. Lederrollen har forventninger fra egen organisasjon både nedenfra, som representant for arbeidsgiver, og ovenfra, fra sin egen arbeidsgiver. I denne skvisituasjonen kan det være vanskelig for førstegangslederen å finne sin rolle.

2.7 Kunnskapsutvikling i organisasjonen

Organisasjonen som arbeidsplass kan være en kanal for læring og kunnskapsutvikling av lederrollen. Nonaka (1994) hevder at det er individene, både lederen og medarbeiderne, som er fundamentet i læring og utvikling av kunnskap. Organisasjonen i seg selv kan ikke skape dette og trenger individene for å få det til. Organisasjonen kan gi støtte, en kontekst eller være med på å legge til rette for kunnskapsutvikling. I organisasjonen kan denne prosessen bli forstått som en forsterker til individenes kunnskapsutvikling. Det er tre faktorer som kan danne grunnlag for dette (Busch m. fl., 2007). Det må være *et formål, selvstendighet* og en viss form for *miljømessige endringer*. *Formålet* kan være hvordan individene møter omgivelsene og forsøker å forstå miljø. Individene må være *selvstendige* og ta ansvar. Da vil organisasjonen kanskje unngå opportunister. Selvstendige individer vil øke sjansene for at det skapes ny kunnskap, og selvstendighet gir individene frihet til selv å ta opp og utvikle ny kunnskap. Kunnskapsutvikling på individnivå involverer hele tiden samhandling med verden rundt. I denne interaksjonen kan kaos, misforhold og nye krav, skape nye handlingsmønstre mellom individene i organisasjonen. Individene skaper seg nye systemer med kunnskapsutveksling dersom de opplever at dette må til for å løse nye utfordringer. Dette kan defineres som svingninger i organisasjonen, eller *miljømessige endringer* (op cit). Individets rolle og adferd blir dermed viktig i samhandlingen og kunnskapsutviklingen i organisasjonen.

Taus og eksplisitt kunnskap

Vi kan skille mellom taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 2001). Taus kunnskap som begrep ble først introdusert av Polanyi (1966). Han definerte det som en kunnskap som ikke kan forklares med ord. Individet har mer kunnskap enn det har

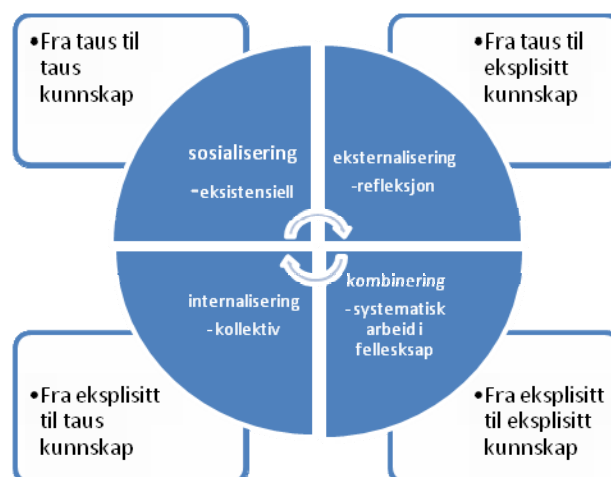
mulighet til å uttrykke gjennom språket. I Polanyis tolkning er det alltid et ”taust” element som ikke kan uttrykkes verbalt, men som er utslagsgivende for kompetent profesjonsutøvelse (Blåka og Filstad, 2007). Taus kunnskap er den kunnskap og viten man får i utøvelse av et fag eller yrke, som ikke uttrykkes muntlig eller skriftlig (Busch m. fl., 2007). Selv om det skrives mange lærebøker, vil det alltid være ting som er lettere og bare vise. Den som blir vist, finner sin egen måte å gjøre det på, uten å sette ord på det, og skriver dermed et nytt avsnitt i den tause kunnskapen. Taus kunnskap kan også beskrives som erfaringskompetanse. Denne er vanskelig å videreføre til andre. Eksempler på dette har vi i maskinisten eller mekanikeren som etter lang tids arbeid er i stand til og ”å høre på lydene” at noe ikke stemmer, og så gå rett på feilen. Taus kunnskap styrer mye av handlingsmåtene i organisasjonen. For å endre adferden må den tause kunnskapen endres, noe som er en utfordring ettersom den ligger på et ubevisst plan (op cit). Nonaka og Takeuchi (1995) deler taus kunnskap inn i en teknisk og en kognitiv del. Teknisk taus kunnskap skapes gjennom direkte erfaring som ikke krever bruk av språk. Kognitiv taus kunnskap er i motsetning til teknisk taus kunnskap, overførbart gjennom språket og kan innebære sosial aktivitet og uformelle diskusjoner av arbeidsproblemer. Innenfor en sosial og kulturell tilnærming finner vi imidlertid at dette skillet mellom teknisk og kognitiv kunnskap kan være problematisk. Det viser seg at deler av den tause kunnskapen kan uttrykkes og overføres gjennom kommunikasjon og diskusjoner, samtidig som dette ikke er tilstrekkelig for å få tak i realitetene. Hva som kan uttrykkes kognitivt og hva som ikke kommuniseres, vil også variere avhengig av situasjon og sammenheng. I følge Blåka og Filstad (2007) er skillet mellom teknisk og kognitiv taus kunnskap mer et analytisk verktøy enn noe det vil være mulig å identifisere i praktiske kunnskapsoverføringssituasjoner i organisasjonen. Den tause kunnskapen kan utvikles som en ubevisst del av ferdighetsopplæringen (Nonaka og Takeuchi, 2001). Når jeg har holdt kurs, har jeg korrigert min adferd ut fra tolkning av egne erfaringer og ut fra andres reaksjoner på det jeg gjør. Jeg har også bedt om tilbakemelding i form av evalueringsskjema for å korrigere meg selv. I tillegg forsøker jeg å kopiere andre som jeg synes er dyktige formidlere og lærere. I denne studien har jeg prøvd ut, erfart og korrigert meg selv i intervjusituasjonene og slik forhåpentligvis blitt en bedre intervjuer. Mye av dette er ubevisst. Førstegangslederen korrigerer sin adferd gjennom tolkning av egne erfaringer og andres reaksjoner.

Eksplisitt kunnskap kan karakteriseres som kunnskap som det er lett å gi uttrykk for. Denne type kunnskap kan også sees på som planmessig, universal og transparent. Derfor kan den nedtegnes, klassifiseres, kommuniseres og forklares til alle som har en grunnleggende forståelse av fagområdet. Eksplisitt kunnskap trenger ikke være dypt forankret og internalisert og lagret hos individet eller organisasjonen som bruker den. Den kan lett overføres til andre gjennom et formelt, systematisk språk og inkludere eksplisitte fakta og symboler. Den kan også lett sendes elektronisk eller lagres i databaser, bøker, manualer eller meldinger. Typiske eksempler på eksplisitt kunnskap er kopier, prosedyrebøker (Blåka og Filstad, 2007). Denne kunnskapen kan beskrives og uttrykkes, mens den tause kunnskapen er vanskelig å sette ord på. Nonaka (1995) definerer taus kunnskap som en ikke-lingvistisk form for kunnskap og derfor vanskelig å formalisere og kommunisere. Kunnskapen er personlig og kontekstspesifikk. Den er ofte dypt forankret i selvstendige erfaringer og følelser. Taus kunnskap er vanskelig å overføre til andre og ofte ikke mulig å uttrykke språklig (Nonaka, 1995).

I følge Nonaka og Takeuchi (2001) lærer vi uten en tydelig refleksjon over læringsprosessen. Vi lærer uten å sette ord på det vi lærer fordi det går automatisk. Læring gjennom observasjon av andre, modellæring, er en spesielt viktig del av denne formen for læring (Bandura, 1986). Det er det samme forholdet i mentor - lærlingrelasjonen (Lave og Wenger, 1991; Argyris og Schön, 1996). Ved å arbeide sammen med en mester vil lærlingen over tid skaffe seg de samme ferdighetene og kunnskapene som mesteren. Dette skjer primært gjennom observasjon og kopiering. Taus kunnskap kan også etableres i en prosess hvor vi bevisst forsøker å bruke vår eksplisitte kunnskap, teorien, i en arbeidssituasjon. Teoretisk kunnskap er lett å omformulere verbalt og kan overføres til andre. I den første lærefasen er vi bevisste og forsøker å anvende konkret kunnskap. Etter hvert blir arbeidsutførelsen mer og mer automatisert. Vi makter å gjøre jobben uten å reflektere over hva vi skal gjøre. Til sist kan kontakten mellom den tidligere teoretiske kunnskapen og den nye tause kunnskapen bli brutt. I praksis blir taus kunnskap utviklet i en prosess hvor begge disse formene mer eller mindre er til stede. Ut fra en oppdeling i taus og eksplisitt kunnskap er det mulig å skille mellom fire former for kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi, 2001).

1. Sosialisering – fra taus kunnskap til taus kunnskap
2. Eksternalisering – fra taus til eksplisitt kunnskap
3. Kombinasjon – fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap
4. Internalisering – fra eksplisitt til taus kunnskap

Dette kan settes sammen og illustreres i figur 2.



Figur 2 Nonaka og Takeuchi (1995), kunnskapsutviklingsmodell.

Dersom organisasjonen trenger å utvikle en større fleksibilitet eller endre sin funksjonalitet, må det etableres læreprosesser hvor alle disse fire formene for kunnskapsutvikling er til stede og fungerer sier Nonaka og Takeuchi (2001).

Å bli leder gjennom sosialisering

Generelt handler sosialisering om at individet tar til seg de ideer, holdninger og den kulturen som hører til en spesiell gruppe. Individet gjør gruppens normer til sine og blir etnifisert (Ronström, 1997). Sosialisering i organisasjoner involverer all læring og konstruksjon av ny kunnskapen fra den nyansatte starter opp i organisasjonen og til vedkommende er etablert og et fullverdig medlem av organisasjonen. Sosialisering er en kontinuerlig prosess i alle organisasjoner. Gjennom observasjon og modellering vil taus kunnskap hele tiden bli formidlet mellom organisasjonens medlemmer. Det er to forutsetninger for at denne læringen skal fungere. Medarbeiderne må kunne observere hverandre, og ha legitimitet som rollemodeller. Sosialisering vil derfor fungere best i et miljø hvor det er tett interaksjon mellom medarbeiderne og dessuten et klima preget av tillit og faglig respekt. Observasjonen som danner grunnlaget for læringen, er knyttet til både observasjon av adferd,

observasjon av kognitive refleksjoner og hvilke effekter handlingene fører til (Busch m.fl., 2007). Individene kan tilegne seg taus kunnskap ved å observere, imitere og praktisere kunnskapen sammen med for eksempel en mester, veileder eller kontaktperson (Argyris og Schön, 1995). Nøkkelen for å få tak i og dele taus kunnskap er erfaring. Hvordan kan førstegangslederen utvikle tause kunnskap uten å ha erfaring? Dette er vanskelig uten noen form for felles erfaring, og det er vanskelig å dele hverandres tankeprosesser. Prosessen med å skape taus kunnskap gjennom samme erfaringsbakgrunn kan vi kalle sosialisering (Nonaka og Takeuchi, 1994). Taus kunnskap skapes ”her og nå” i en spesifikk, praktisk kontekst. Eksplisitt kunnskap omhandler tidligere hendelser eller objektiver ”der og da”, og er orientert mot en kontekstuavhengig teori. Kjernen i kunnskapsutvikling er å få til en konvertering mellom taus og eksplisitt kunnskap gjennom ulike sosiale prosesser (op cit). Dette kan forklares i en sosialiseringsstige utviklet av Feldman (1981).

Sosialiseringsstigen

Førstegangslederen går igjennom en prosess med ulike stadier for å finne sin lederidentitet og sin plass i organisasjonen. Stadiene kan kalles for *getting in*, *breaking in* og *settling in* (Fieldman, 1981). Fieldman ser på læring av en ny rolle med tre utviklingstrinn.



Figur 3 Feldman (1981), sosialiseringsstige

Første trinn, *getting in*, vektlegger det som skjer før den nyansatte starter i jobben. Andre trinn, *breaking in*, fokuserer på det som skjer når den nyansatte starter og påtar seg nye forpliktelser, eller skal til å lære en ny rolle. *Settling in*, trinn tre, handler om når den nyansatte etter en stund oppnår fullt medlemskap i organisasjonen. Denne prosessen kan ta fra 6 måneder til 2 år avhengig av flere

faktorer som hvem den nyansatte er, arbeide som skal læres og organisasjonens kjennetegn (Blåka og Filstad, 2007). I denne studien har jeg først og fremst hatt fokus på hvordan førstegangslederne har lært og utviklet lederrollen ved starten som leder, Det vil si trinn to *breaking-in*, etableringsfasen. Ordet å etablere kommer fra fransk *etym* og latin *stabilisere* som oversettes med fastgjøre. Synonymt til begrepet etablering er å begynne, starte, ta fatt på, skride til verket⁷. I etableringsfasen begynner førstegangslederen å omdanne seg til lederrollen. Dette er starten på å lære den nye rollen og finne sin identitet (Feldman, 1981). Læring kan tilegnes gjennom ny kunnskap, ferdigheter og erfaringer. I læringsprosessen er det en egenskap å være åpen og ydmyk for læring og mottakelig for endringer læring kan føre til. Som nybegynner, nyansatt, handler læringsprosessene om å prestere i en profesjonell rolle ut fra de krav og forventninger som organisasjonen har. Innenfor ulike sosiale fellesskap er spesielle typer rolleadferd sett på som mer suksessfulle enn andre. Etableringsfasen kan defineres som den sosialiseringen Nonaka og Takeuchi (2001) presenterer som utvikling fra taus til taus kunnskap (figur 2, s. 29). Førstegangslederen må erfare og prøve ut lederrollen (figur 1, s. 25) før observasjon og danning av abstrakte begreper og utprøving på ny gir nye erfaringer. Dette kan føre til erfaringskompetanse som igjen kan defineres som taus kunnskap.

Blåka og Filstad (2007) sier at *breaking in – fasen* kan føre til at den nye står overfor ulike utfordringer. Det er hvordan individet balanserer arbeidsliv og privatliv, og de rolleforpliktelser overfor egen gruppe og krav fra andre grupper i organisasjonen. Det vil si overfor de andre lederne i organisasjonen og medarbeiderne. Det er også en utfordring innenfor arbeidsgruppen individet tilhører, når det gjelder arbeidsplikter, prioriteringer og tidsallokeringer for arbeidsoppgaver. Å lære nye arbeidsoppgaver, og få tilgang til nødvendige kunnskapskilder og å etablere personlige relasjoner og lære gruppens normer, kan være særlig utfordrende for førstegangslederen. Å lære omfatter forventet aktivitet fra den nyansatte lederen. Individet må selv være aktiv i forhold til sine lederkolleger, og komme på innsiden av organisasjonskulturen og lære spillereglene. Kolleger er viktige i denne sosialiseringsprosessen (op cit). Forventinger som den nyansatte har til organisasjonen må stemme mest mulig med de forventningene som organisasjonen har til vedkommende. Jo større samsvar, jo lettere blir tilpasningen til organisasjonskulturen.

⁷ Ordnett.no 28.12.07

I lederrollen kan krav til rolleadferd være forankret i organisasjonens målsetting, og vil kontinuerlig være påvirket av endringer i organisasjonen. Nyansatte, ledere eller andre fagpersoner er ulike og tar med sine unike personlige kjennetegn, forventninger og visjoner, som igjen påvirker rolleadferden og identiteten i den nye organisasjonen (op cit). Bruk av rollemodeller kan også være en måte å tilegne seg taus kunnskap, slik Nonaka og Takeuchi viser i sin kunnskapsutviklingsmodell (2001). Rollemodell kan være en vi ser opp til, en vi ser på som dyktig. Rollemodellen kan bli imitert og observert, der taus kunnskap blir overført mellom individene. Fra taus til taus kunnskap kan også være en uformell læringsprosess. Førstegangsledere kan ha en leder eller tidligere medarbeidere som de ser opp til og som de gjerne vil ligne, en rollemodell. Dette kan være vedkommendes personlighet, fagorientering og adferd som blir kopiert.

Å sette ord på egne handlinger

Dersom forandringene krever større adferdsendringer, kan det være vanskelig å gjennomføre en hensiktsmessig læringsprosess uten en form for eksternalisering. Det vi si at den tause kunnskapen som styrer handlingsmåten må gjøres eksplisitt, verbaliseres, slik at man sammen kan diskutere påkrevde adferdsendringer. Dette er å synliggjøre, evaluere og eventuelt bevisst endre adferd, som er en vanskeligere prosess enn sosialisering. I tillegg til å verbalisere eller beskrive adferden som praktiseres, er det nødvendig å finne begrunnelse for og avdekke hvilke effekt den gir. Denne formen for kunnskapsutvikling vil fungere best i et trygt miljø hvor kolleger med faglig innsikt kan drøfte de aktivitetsområdene der det kan være behov for endringer. Det er spesielt vanskelig dersom det er store forskjeller mellom bruksteorier og uttrykte teorier (Argyris og Schön, 1978). Dette kan føre til avdekking av bruksteorier som har liten legitimitet, noe som kan oppleves truende og lett føre til konflikter. Bruksteori er det som styrer handlingene og adferden på det ubevisste plan. Mens vår oppfattelse av hvordan verden er, og de verdiene vi tror ligger til grunn for vår adferd kalles uttrykt teori (op cit). Dersom disse prosessene ikke fungerer, vil den videre læringen bli hardt rammet. For å skape adferdsendringer er det nødvendig med innsikt i den underliggende tause kunnskapen. I den grad det er mulig kan bruk av metaforer være hensiktsmessige virkemidler. Det kan være mindre truende og kan lettere tolkes av de involverte (Busch og Schwebs, 2006).

Å mobilisere egen og andres kunnskap

Når taus kunnskap er avdekket gjennom en eksternaliseringsprosess, der adferden er satt ord på og betydningen forstått, må den analyseres og veies opp mot et alternativt kunnskapsgrunnlag – kombineringsprosess. Dette er en mer åpen prosess hvor flere medarbeidere enn førstegangsledere kan trekkes inn i prosessen. Utfordringen er å utvikle kunnskap som danner et bedre grunnlag for organisasjonenes aktiviteter, det vil si for eksempel hvordan nye ledere kan bli møtt og ivaretatt den første tiden som leder. Dette vil for det første kreve at organisasjonens kunnskaper som er skjult og ikke i bruk, lar seg mobilisere og at dette er tilstrekkelig for å løse aktuelle utfordringer. Hvis ikke kan ekstern kompetanse hentes inn for å komplettere de interne kunnskapsressursene. Organisasjonen har ledere og mange har opplevd å være førstegangsledere i akkurat denne organisasjonen. Kunnskapen ligger der, men må hentes frem og bli synliggjort. Det mest kritiske punktet er om hensiktsmessig kunnskap lar seg mobilisere internt, og om de aksepteres som gyldig innenfor den eksisterende organisasjonskulturen. Spørsmålet er om det finnes vilje til å få frem hvordan læring av lederrollen kan skje på en annen og kanskje bedre måte enn i dag. Kan det være slik at den kunnskapen som etablerte ledere nå har ikke blir anerkjent? Enkelte organisasjoner kan ha utviklet så sterke virkelighetsbilder at de ikke er mottakelige for alternative synspunkt. Endringer er vanskelige å få til. For det andre må organisasjonen ha evne til innovasjon og kreativitet. Det er ikke sikkert at nye kunnskaper lar seg utvikle gjennom logisk refleksjon og dialog. Det kan også kreves en kreativitet som skaper helt nye løsninger.

Å internalisere kunnskap

Den siste fasen i denne prosessen er internalisering av de nye eksplisitte og synlige kunnskapene slik at de på nytt omdannes til taus form. Dette skjer på individnivå, men organisasjonen kan sikre gjennom rutiner at det ikke skjer en blokkering underveis i prosessen. Modellen til Nonaka og Takeuchi (figur 2, s. 29) viser at det kan være komplisert å utvikle ny adferd gjennom læring. En organisasjon som ønsker å utvikle høy evne til fleksibilitet og endring, må kunne legge til rette for alle fire områdene for kunnskapsutvikling. Spesielt de tre siste eksternalisering, kombineringsprosess og internalisering er viktige i denne prosessen. Det er trolig ikke nok å utvikle eller finne frem til den riktige kunnskapen. Kunnskapsutvikling må ta utgangspunkt i de eksisterende tause kunnskapene og nye kunnskaper må internaliseres. Uten disse to prosessene er det stor fare for at endringene kun blir symbolske uten vesentlig

betydning for den organisatoriske adferden (Busch m. fl., 2007). Den andre formen for kunnskapsutveksling involverer bruk av sosiale prosesser kombinert med ulike typer av eksplisitt kunnskap fra individene. De deler og kombinerer sin kunnskap med andre gjennom blant annet samtaler, møter, telefoner og e-poster. Slik gjenskapes eksisterende informasjon gjennom sortering og rekonstruksjon av eksplisitt kunnskap. Dette kaller altså Nonaka (1994) kombinerer, eller erfaringsutveksling, der individene i organisasjonen deler erfaringer og utvikler hverandre. Den tredje og fjerde formen for kunnskapsutvikling inneholder både taus og eksplisitt kunnskap. Nonaka (1994) sier at disse utfyller hverandre og er komplementære. Gjennom felles prosesser og felles interaksjon utvikles kunnskapen. Denne vekselvirkningen inneholder to operasjoner. Den inneholder samtale mellom den tause og den eksplisitte kunnskapen – eksternalisering, synliggjøring av kunnskap. Den andre er samtale mellom eksplisitt og taus kunnskap – internalisering, som kan sammenlignes med den tradisjonelle oppfatningen av læring. Internalisering er aktivitet. Sosialisering kan knyttes opp til teori om organisasjonskultur; kombinerer er koblet til informasjonsprosesser og internalisering er i teorien knyttet opp til individuelle kognitive prosesser.

Organisasjonenes kunnskapsutvikling finner altså sted når sosialisering, eksternalisering, internalisering og kombinerer er på plass og etablert i en kontinuerlig syklus som pila i figur 2 viser (s.29). Den tause kunnskapen ligger på det ubevisste plan og er vanligvis knyttet opp til våre handlinger. Det vil si at når vi utfører en jobb benytter vi en stor kunnskapsbase som vi ikke lenger er oss bevisst. Handlingene er blitt automatisert og blir utført uten at vi reflekterer over hvorfor eller hvordan. En del adferdsendring krever at den tause kunnskapen blir synlig, eksternaliseres. Denne prosessen kan være både vanskelig og tidkrevende. Dersom den tause kunnskapen ikke spiller en sentral rolle, kan dette svekke fleksibiliteten og endringsevnen (Busch m. fl., 2007). For å utøve en bestemt adferd er det nødvendig med ferdigheter. Ferdighetene er derfor knyttet til en situasjon hvor det skal utøves en handling. De fleste jobber har både kunnskaps- og ferdighetselement. Begge disse dimensjonene er viktige for endringsevnen. Selv om førstegangslederen har tilstrekkelig kunnskap, det vil si at de kan hente frem mentale kart for å løse et problem som har oppstått, er det ikke sikkert de alltid har de nødvendige ferdighetene. Dette kan føre til en ubalanse mellom ferdigheter og utfordringer, som igjen kan resultere i at førstegangslederen faller utenfor i en "flytsone" mellom

ferdigheter og oppgaver (Csikszentmihalyi, 1975). I flytsonen kan de oppleve usikkerhet og bekymring. I de fleste jobber er derfor evnene en viktig bro og balansegang mellom kunnskap og adferd. Ferdighetenes betydning for endringsevnen er avhengig av hvor krevende det er å utvikle nye ferdigheter. Førstegangsledere må også lære den nye rollen. De må sosialiseres slik at de finner sin plass i organisasjonen, og samtidig må nye utfordringer og nye oppgaver læres. Dette gjør de blant annet gjennom observasjon av etablerte ledere og ved å prøve selv. Ved å sette ord på handlinger og adferd vil de reflektere, og slik danne seg abstrakte begreper som igjen blir prøvd ut. Førstegangslederne må tilpasse seg og endre adferd, og være med å sette ord på hvorfor de forsøker å utøve lederrollen.

2.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for teorigrunnlaget i studien. Lederrollen er ny for førstegangslederen og rollen må læres både på individnivå og systemnivå i organisasjonen. Lederskifter har mange årsaker og kan påvirke oppstartsfasen der førstegangslederen skal finne sin identitet og utøve lederrollen. Tidligere ledere kan også virke inn på hvordan den nye lederen opplever å bli møtt, dette kan defineres som arven førstegangslederen blir møtt med og må ta stilling til. Sammenligninger mellom tidligere leder og den nye førstegangslederen, den såkalte *Rebeccamyten* (Remme, 1995) gjør at førstegangslederen kan oppleve det som vanskelig å finne sin plass og sin måte å være leder på. Førstegangslederen selv har observert andre og forsøkt å sette seg inn i hva lederrollen går ut på og starter ikke opp med blanke ark. I neste kapittel skal jeg gjøre rede for valg av metode og metodeutgreiing.

3.0 EN KVALITATIV INNFALLSVINKEL

Etter å ha bestemt tema og problemstilling måtte jeg avgjøre hvilke verktøy jeg ville bruke i forhold til tema og om det ville egne seg til å belyse spørsmålsstillingene. Det handler om å bestemme metode, som kan være et redskap for å løse problemer og oppdage ny kunnskap (Aubert, 1969). Jeg kan velge mellom flere fremgangsmåter og redskaper i letingen etter innsikt og svar. Valg av metode vil i stor grad handle om jakten på ny forståelse og viten. Metodisk tilnærming er derfor knyttet til hva en forsker ønsker å finne ut, og de valg forskeren gjør underveis. Metodevalg kan også ha betydning for hvilke konklusjoner forskeren kommer frem til. Det er derfor viktig å redegjøre og dokumentere metodevalgene slik at andre også kan danne seg et bilde av premissene og forutsetningene som ligger til grunn for arbeidet. Slik kan forskeren øke gyldigheten av de resultatene som kommer fram. For å komme frem til et resultat som er både fruktbart og av god kvalitet er det noen forutsetninger som må være til stede under arbeid med problemstillingene og under datainnsamlingen.

Sannhetsforpliktelsen må være bakgrunn for all forskning. Det skal være mest mulig representative data som viser de faktiske forhold og reflekterer sann og riktig informasjon. Innsamlede data må også være bygd opp på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk. Studien skal være forankret i tidligere forskning på området, og ha gyldige forutsetninger. Datainnsamlingen skal være mest mulig fullstendig og vise alle sider som er relevant for problemstillingene. Utvelging av enhet må også gjennomføres på en forsvarlig måte. Sammen med analysenivå må enheten passe med problemstillingene. Størrelsen på utvalget og metode må være best mulig tilpasset problemstillingenes forutsetninger. Produktet må være minst mulig påvirket av at studien gjennomføres, eller av opplegget for datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 217-218).

Jeg vil videre i dette kapitlet forsøke å gjøre rede for hvordan jeg gikk fram når jeg valgte kvalitativ, empirisk metode ved innsamling og bearbeiding av datamaterialet i studien.

3.1 Samfunnsvitenskaplig forskning

Samfunnsvitenskap er systematisk forskning om ulike forhold i samfunnet. Det kan være hele samfunn, grupper eller enkeltindivid. I denne studien er det opplevelsene av de faktiske forhold til enkeltindividet, førstegangslederen, som er studert.

Samfunnsvitenskapen skal bidra til å forstå, forkaste og forandre ulike sider av samfunnet (Grønmo, 2004). Dette kan gjøres gjennom samfunnsvitenskapens tre hovedoppgaver: analytisk, kritisk og konstruktiv. Det vil si at den skal være analytisk og gi forståelse, som igjen kan bety analysering av ulike samfunnsforhold.

Samfunnsvitenskapen skal referere, men også drøfte funnene med andre og mer generelle samfunnsvitenskapelige begreper og teorier. Samfunnsvitenskapen skal, for det andre, problematisere og foreta kritiske drøftinger av etablerte mønstre i samfunnet, sett i forhold til ulike verdier og modeller for sosial samhandling og samfunnsmessig organisering. For det tredje skal den være konstruktiv. Den innsikten og forståelsen av samfunnsmessige problemer som kommer frem gjennom samfunnsvitenskapelig forskning, danner grunnlag og en særlig forpliktelse til å initiere og fremme bestemte løsninger av disse problemene (op cit). I denne studien er målet å finne ut hvordan førstegangsledere lærer å bli ledere, og slik bidra til å få frem opplevelsene og erfaringene deres.

3.2 Metode, empiri og teori

Generelt kan metode defineres som ”..en planlagt fremgangsmåte for og nå et bestemt mål.” (Grønmo, 2004 s.27). Samfunnsvitenskapelige metoder er systematisk forskning. Fremgangsmåtene er satt i system og er planlagte prosesser. Prosessene er spesielt rettet mot å skape kunnskap og teorier om ulike sider ved menneskenes samfunnsmessige liv og virke. Metodene utgjør retningslinjer for hvordan pålitelig kunnskap og holdbare teorier om samfunnet kan bygges opp. Metodene omfatter også kriterier for vurdering av kunnskap og teoriene i forhold til samfunnsvitenskapens sannhetsforpliktelse. Oppfatning av sannhet er forankret i teori, metodebruk og sammenheng. Vurdering av sannhet i samfunnsvitenskapen er basert på rasjonelle og logiske kriterier (op cit). Samfunnsvitenskapen består av flere metoder som utvikles og brukes i forskningen. Metode henger sammen med utvikling av kunnskap og teoretisk perspektiv (op cit). Metode viser til den konkrete fremgangsmåten for gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier (op cit). I studien min har det vært viktig å få belyst så mange sider som mulig med fenomenet

førstegangsledelse. Grimen (2000) sier at dette kan være et kriteri for å vurdere bruk av kvalitativ forskningsmetode. Poenget med å velge er ofte å gi et dekkende bilde av en gruppe, en aktivitet, samfunn eller organisasjon. Det kan være å formidle et helhetsbilde som er forståelig og troverdig, det vil si at forskeren velger metoden for å finne ut om aktørene i samfunnet han studerer kan kjenne seg igjen. Studien vil da være sosiologisk representativ (op cit). Et annet kriteri, sier Grimen (2000), er fremstillingen som må gi ledertråder til andre som kan følge opp, selv om man ved hjelp av slik forskning neppe kan forvente resultater som er direkte gjentakbare. Dersom ikke disse kriteriene gjelder, skal en være kritisk (op cit).

I studien har jeg brukt kvalitativt metode med dybdeintervju. Denne metoden gir data som egner seg godt til analytisk skildring, når målet er å beskrive faktiske situasjoner. I slike undersøkelser er det metodiske opplegget preget av fleksibilitet, det kan endres når nye erfaringer kommer opp og frem i dagen underveis i studien. Forskeren har nærhet til datakildene sine, noe som gir muligheter til relevante tolkninger ved at datasamlingen kan styres for å få mest mulig dekkende informasjon om forskningsområdet (Grønmo, 2004).

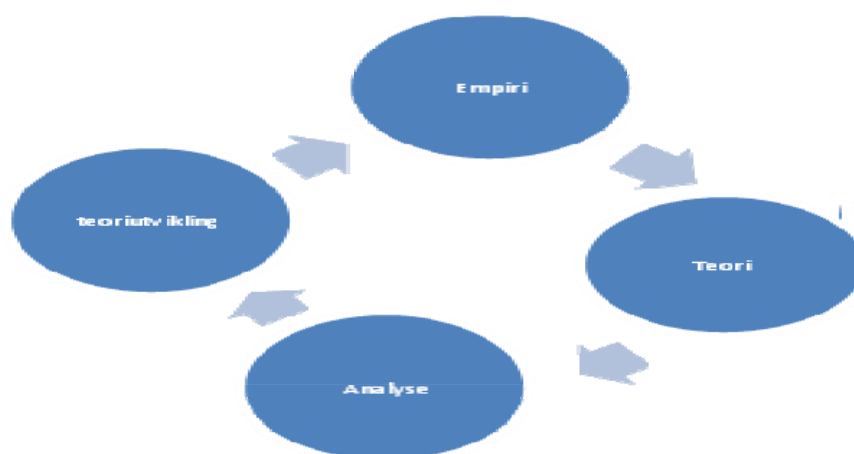
Empiri

Empiri er opplysninger eller informasjon om de faktiske forhold i samfunnet. Informasjonen bygger på våre erfaringer om disse samfunnsforholdene (Grønmo, 2004). Erfaringsbaserte informasjon kan også betegnes som faktiske sanseerfaring basert på blant annet syn og hørsel. Vi ser i denne studien hvordan fagpersoner søker nye utfordringer og vi hører årsakene til hvorfor de vil bli ledere. Når empirien er basert på sanseerfaring, blir den preget av de menneskelige sansene som brukes ved erfaringene. Bestemte samfunnsforhold kan erfares, oppleves og oppfattes på ulike måter av enkeltindividene avhengig av hvordan sansene er utviklet og brukes. Opplevelsen kan henge sammen med blant annet personlighet, sosial - og faglig bakgrunn og livshistorie. Våre ulike forståelsesformer og referanserammer virker inn på hva vi ser og hører, og hvordan vi oppfatter syn - og hørselsinntrykk. Med andre ord er empirien om faktiske forhold et filter gjennom menneskelige sanseorgan (Grønmo, 2004). Samfunnsvitenskapen er mangesidig fordi det ofte er studie av mennesker. Mennesket lager sine egne versjoner, sine egne fortolkninger og forklaringer av seg selv og andre. Mennesket er, som filosofen Charles Taylor har uttrykt det, "selvfortolkende dyr" (Taylor, 1985).

Innsamling og registrering av empiriske opplysninger utgjør empiriske data som er samlet inn på en systematisk måte. Denne dataen kan være kvalitativ eller kvantitativ. Forenklet kan vi si at kvalitative data uttrykkes i form av tekst eller bilder, mens kvantitative data fremstår som tall. De innsamlede empiriske data blir systematisk analysert, og analysen kan gi en oversikt over komplekse forhold eller innsikt i kompliserte sammenhenger i samfunnet. Gjennom slike empiriske analyser kan vi oppdage sosiale mønster som kan være vanskelig å se ved direkte sanseerfaring (Grønmo, 2004). I min studie har jeg funnet at kvantitative data, eller kombinasjonen av kvalitative og kvantitative data ikke passer i forhold til at jeg vil ha innsikt og helhetsforståelse om temaet førstegangslederrollen. Jeg har valgt å bruke kvalitative data som fordrer til nærhet og direkte kontakt med informantene. Slik kan jeg komme nær innpå deres opplevelse og erfaring som jeg analyserer. Jeg trenger informantenes utdypning av temaet og deres synspunkt til det jeg undersøker.

Metode, empiri og teori

Samfunnsvitenskapelig teori kan forankres i de faktiske forhold, empiri, og den kan være tolket gjennom teori. Forskningen kan slik kjennetegnes av et samspill mellom teori og empiri om forhold i samfunnet. Samfunnsvitenskapelig metode danner grunnlag for en systematisk og fruktbar utforming og utvikling av samspillet mellom teori og empiri. Forskningen preges gjerne av en pendling mellom teori og empiri. Forskeren selv bruker ulike metoder for å knytte forbindelsene, avhengig av om forskningen beveger seg fra empiri til teori eller omvendt (Grønmo, 2004 s. 36). Denne studien beveger seg fra teori til empiri.



Figur 4 Utvikling av teori, Grønmo (2003)

Figuren viser bevegelse fra teori til empiri som baseres på metoder for *problemformulering*. Med utgangspunkt i teori formuleres en eller flere problemstillinger for empiriske undersøkelser. Forutsetningen er at det ligger relevant teoretisk utgangspunkt for de fenomen som skal studeres. Hensikten med den empiriske studien er gjerne å teste om den foreliggende teorien er holdbar. Den motsatte bevegelsen fra empiri til teori, bygger på tolkningsmetoder. Resultatene av empiriske undersøkelser blir oppsummert og drøftet i forhold til teoretiske perspektiver. Selv om dette kan dreie seg om å forstå den nye empirien i lys av foreliggende teorier, er hensikten ofte å utvikle ny teori. Denne studien er basert på å forstå hvordan de faktiske forhold er ut fra de personlige opplevelsene informantene har av å lære lederrollen første gang.

I en samfunnsvitenskapelig studie inneholder vanligvis problemformulering og tolkning. Studier med hovedvekt på problemformulering og teoritestning kan kalles deduktiv metode, som går ut på å dedusere eller avlede bestemte problemstillinger fra den teorien som skal testes. I mange tilfeller blir problemstillingene utformet som hypoteser, slik at metoden da kan betraktes som hypotetisk-deduktiv. Studier med vekt på tolkning og teorigenerering bygger på induktiv metode, fordi de tar sikte på å bygge opp, indusere, en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som er gjort. Deduktiv forskningsmetode kan fungere godt på områder som er mye utforsket fra før, mens induktiv metode er mer hensiktsmessig når nye forskningsområder skal studeres og utforskes.

Forholdet mellom teori og empiri i induktiv metode er, i utgangspunktet de faktiske opplysningene, empirien, som blir testet på det teoretiske grunnlaget som finnes om fenomenet. Koplingen mellom empiri og teori skjer i analysen og tolkningen av det som kommer frem i studien. Ut fra dette kan ny teori og forståelse av et fenomen vokse frem. Denne studien er faktabasert, en empirisk studie, som har som mål å undersøke og finne ut hvordan de faktiske forhold er.

3.3 Kvantitativ versus kvalitativ metode

I denne studien har jeg valgt å bruke kvalitativ data. En svakhet med kvalitative data er de store tolkingsmulighetene. Dataene er situasjonsbestemte og knyttet til større kontekst som handler om personlige, sosiale, historiske og kulturelle forhold (Patton, 1990). Dette er forhold det kan være vanskelig å vite nok om og redegjøre

tilstrekkelig for. Det kan videre føre til at forskeren kan gå glipp av relevante mekanismer eller forskjeller i det kvalitative materialet. Dette er en risiko som også kan være til stede ved avgrensninger eller generaliseringer av informanter. Min undersøkelse skiller ikke mellom erfaringsbakgrunn eller fagutdannelse, og jeg drøfter ikke hvordan dette eventuelt kan påvirke utsagnene fra informantene. Kvalitative data er dessuten ofte basert på et lite selektivt utvalg av representanter for en eller flere større grupper. Dette bidrar til at forskeren ikke kan generalisere eventuelle funn til en større populasjon eller overføre funnene til andre kontekster med sikkerhet, slik en kvantitativ metode kunne gjort. Jeg som forsker må derfor være forsiktig i tolkningen av det kvalitative materialet. Jeg intervjuer en liten gruppe, men håper likevel min sammenfatning og tolkning av datamaterialet kan representere en indikasjon på forholdene, opplevelsene og erfaringene i det å lære førstegangslederrollen i den kommunale helse- og sosialsektoren. En fordel ved kvalitative data er at de ofte er rike og mangfoldige. Det gjør at forskeren på en enklere måte kan danne seg et relevant og dekkende helhetsbilde, og samtidig ha muligheten til å tilegne seg en større forståelse av feltet og problemstillingen som studeres. En kvalitativ tilnærming er dessuten fleksibel og har nærhet til kildene. Dette kan gi gode muligheter for relevante tolkninger (Holme og Solvang, 1991). Kvalitative data kan også gi detaljer og beskrivelser av forhold og mønster forskeren kanskje ikke har tenkt på før undersøkelsen. Det er forskjell på min forståelse av kompleksiteten i opplevelsene til førstegangsledere før og etter mitt møte med, og behandling av, informantenes kvalitative data. Dette har mest sannsynlig bidratt til å gjøre fremstillingen mer nyansert og virkelighetsnær.

Jeg kunne valgt en kvantitativ metode og fått kvantifiserbare data, sammenlignbart tallmateriale, basert på kvantitet. Med denne metoden er problemstillingen formet før datainnsamlingen begynner, og spørsmålene knyttet til studien ville gått i bredden til mange informanter. Utvelgelsen av data og analyseenhet er fastlagt og konsentrert. Logikken i kvantitativ metode er at jeg som forsker ville hatt avstand til informantene, et såkalt subjekt – objektforhold. Forskeren vil ha mindre mulighet til å påvirke informantene og informanten vil ha mindre mulighet til å påvirke forskeren underveis i undersøkelsen.

Jeg valgte altså en kvalitativ tilnærming i studien. Det sentrale i kvalitativ tilnærming er å oppnå forståelse, særlig av samhandling og objektenes selvforståelse. Kvalitativ

metode følger en annen logikk enn kvantitativ tilnærming. Metoden generaliserer ikke fra et utvalg til et univers, men forsøker å få frem det enkeltindividet har opplevd, erfart eller forstått. Kvalitativ metode skal gi forståelse av et fenomen og eventuelt si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en lignende situasjon. Det kan i prinsippet være galt å referere til tall ved bruk av kvalitativ data. Antallet er så lavt at det ikke kan si noe om forholdet sett ut i fra en tallmessig logikk. Utvalget i kvalitativ tilnærming er ikke representativt, men valgt, strategisk, typisk og spesielt. Hvis det er nødvendig for studien, kan mengdeord brukes for å oppgi hvor mange som har deltatt i studien (Grønmo, 2004). I kvalitative forskningsopplegg arbeides det med små enheter. De tallene man eventuelt kan komme frem blir for små slik at grunnlaget for generalisering blir for tynt og lite brukbar (Grimen, 2000). Metoden følger to særtrekk: den er intensiv og den jobber med få enheter og mange variabler (op cit). Studien min har sju informanter som er et lite utvalg. Gjennomføringen av intervjuene har gitt mange variabler.

Studien kan ikke gjøre krav på å være statistisk representativ, som heller ikke er poenget med denne type studie. Kvalitative forskningsopplegg er fleksible på en bestemt måte. Jeg har valgt å bruke dybdeintervjuer med skriftlig intervjuguide. Med denne kvalitative metoden stiller ikke forskeren de samme spørsmålene til alle informantene, men lar intervjuet utvikle seg som en mer eller mindre naturlig samtale. Samtalen kan ta ulike retninger alt etter hvem som blir intervjuet, og når og hvor dette skjer. Det er ofte heller ikke noe poeng å stille de samme spørsmålene til alle som blir intervjuet. Forskeren kan være ute etter forskjellig informasjon fra forskjellige aktører for å få et mer helhetlig bilde av et bestemt, unikt fenomen. Jeg har forsøkt å finne et helhetsbilde av hvordan førstegangsledere opplever og lærer lederrollen. Det er opplevd ulikt, men fellesforståelsen for at de må lære en ny rolle og nye oppgaver er til stedet og representativ. Jeg har også vært i kontakt med andre førstegangsledere og informert om studien. Tilbakemeldingene fra disse ”*opplyste andre*” er at de kjenner seg igjen i problemstillingen og slik kan studien sies å være sosiologisk representativ (Bergland og Hæreid, 1993).

Forskeren vil i kvalitativ metode ha direkte kontakt med informanten, dette kan også kalles å ha et subjekt – subjekt forhold. Forskeren er ute i feltet og har muligheten til å påvirke informanten, og motsatt, informanten kan påvirke forskeren. Problemstillingen i kvalitative tilnærminger kan endres og utvikles underveis i

datasamlingen, og er ikke fastsatt slik som i kvantitativ opplegg. En kvalitativ studie går i dybden med mange opplysninger og dimensjoner med få informanter (Grønmo, 2004). Det kvalitative forskningsopplegg bruker normalt, men ikke alltid, en eller flere av de følgende metodene for produksjon av data: Deltakende observasjon der forskeren inntar en åpen eller skjult rolle i den gruppa som blir studert. Han lever eller er med gruppen over tid og blir på en måte et utenforstående medlem av gruppen. Poenget er å komme så nær inn på gruppens liv som mulig, og det krever både rett plassering og mye tid. Kvalitativ analyse av tekster er analyser der man forsøker å få frem meningen med det som blir uttrykt i tekstene. Denne studien er, som nevnt over, basert på metoden ustrukturert intervju med en intervjuguide. Metoden medfører at spørsmålene og svarene ikke er helt fastlagt på forhånd. Forskeren har normalt en serie av spørsmål som han vil spørre om, men utformer spørsmålene også i løpet av samtalene med respondentene (Grimen, 2000). Jeg brukte en intervjuguide⁸ som støtte dersom jeg glemte spørsmål og emner jeg på forhånd mente jeg burde spørre om for å finne svar på problemstillingene. Spørsmålene var lagd ferdig, men det var rom for å følge informantene inn i fortellingene og historiene. I intervjusituasjonen kunne jeg også observere informantene på deres arbeidsplass.

Datasamling

En kvalitativ studie kan gi tekstdata som resultat. Bare transkriberingen min førte til 120 sider med tekstmaterialet. Mengden informasjon er større og mer uttømmende enn ved en kvantitativ studie. Informasjonen kan utnyttes maksimalt ved at ulike typer informasjon og forskjellige enheter kan brukes. Datasamlingen skjer gjennom observasjon, intervju, tekstanalyse og tolkning. Jeg har som sagt brukt intervju, som også gav rom for å følge opp respondentene i intervjuet. Det har vært en konversasjon med faglig innhold, samtidig som forskningsintervjuet har vært definert og kontrollert av meg som intervjuer som har satt rammene med tema og spørsmål. En slik intervjusituasjon skal være strukturert og ryddig. Utvelgelsen og analysen av kvalitative data kan skje underveis og parallelt i den empiriske undersøkelsen

⁸ Vedlegg 2 s. 104

Egen undersøkelse – planlegging

Jeg var i utgangspunktet interessert i relativt unge førstegangsledere og hvordan de lærte lederrollen. Det viste seg at det var for få informanter i denne gruppen innenfor det tidsrommet jeg hadde avgrenset studien til. Derfor valgte jeg å omdefinere problemstillingen til å gjelde *førstegangsledere og hvordan de lærer lederrollen*. Informantene skulle være tilsatt i casekommunen i perioden 2000-2007. Jeg valgte å intervjuere førstegangsledere som arbeidet innen helse- og sosialsektoren i denne kommunen, og avgrenset studien slik. *Opplyste andre* kom til meg etter at jeg hadde fortalt om forskningsstudie om førstegangsledere og hvordan de møter den nye hverdagen som ledere. Selv om kvalitative forskningsopplegg normalt er intensive, det vil si arbeid med få enheter og mange variabler, er det likevel slik at man må velge ut de aktørene man skal ha intervjuet, observere, eller velge ut de tekstene man skal analysere. Også få enheter skal velges ut, og utvalget må skje på en måte som kan grunngis fordi informasjon er ulikt fordelt i alle samfunn, grupper og organisasjoner. Det er også slik at det perspektivet en aktør har på samfunnet er relativt snevert, og bestemt av den plass han har i samfunnet eller organisasjonen. En samfunnsforsker kan aldri ta det for gitt at informasjonen er likt fordelt blant alle sosiale aktører, eller at en type aktør har full informasjon. Det er heller ikke nødvendigvis slik at de sosiale aktørenes utsikter er homogene og frie av sosiale posisjoner (Grimen, 2000). Et poeng i kvalitativ forskningsopplegg er ofte å få en undersøkelse i dybden av hvordan en organisasjon eller gruppe fungerer. Det kreves oftest en kombinasjon av flere aktørers informasjon om og perspektiv på organisasjonen eller gruppen (op cit).

En samfunnsforsker kan aldri ta det for gitt at et sosialt rom ikke påvirker aktørenes handlinger. Derfor er det viktig hvilket sted eller til hvilken tid forskeren intervjuer. Sosiale aktører vil gjøre og si ulike ting på ulike steder, og det er derfor viktig å velge rett sted for intervjuet. Det kan være at lederen sier noe annet på sitt eget kontor enn ute i kantina sammen med sine medarbeidere. Tidspunktet er også viktig. I en organisasjon har livet normalt en rytme og der er viktig på hvilket tidspunkt i rytmen samfunnsforskeren velger og intervjuet.

Egen undersøkelse – gjennomføring

Prosjektplanen ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) som har gitt svar på at forskningsprosjektet kunne gjennomføres. Intervjuene ble

foretatt i en mellomstor kommune på Vestlandet. Jeg innhentet tillatelse til å intervju hos rådmannen og begynte studien. Utgangspunkt for analysen i en samfunnsvitenskapelig studie er klart definerte og avgrensede deler i samfunnet, den sosiale enheten (Grønmo, 2004 s. 79). Det er forskjellige arter av enheter som kan analyseres som hendelser, meninger, handlinger eller aktører. Utgangspunktet for denne studien er aktører som har opplevd å være leder for første gang. Aktører kan også være enkelt personer eller grupperinger av individer som for eksempel helse- og sosialsektoren, en kommune, en organisasjon. Generelt forutsetter bruken av organisasjoner, institusjoner eller andre grupperinger av individer som analyseenhet at disse grupperingene utgjør entydige aktører eller meningsfylte sosial enheter. I samfunnsvitenskapen deles analysenivåene inn i tre: mikro – meso (mellom) og makronivå. Mikronivåer er de minste enhetene i et samfunn, som enkeltmennesket og små grupper som familien. Makronivået er de største enhetene i et samfunn. Dette kan være nasjonalstaten Norge, nasjonale organisasjoner som FN eller andre hele samfunn. Mellom disse nivåene ligger mesonivået som er organisasjoner, sosiale nettverk eller lokalsamfunn. Det er mesonivået som er utgangspunktet for studien, kommunale organisasjon (Grønmo, 2004 s. 81), mens respondentene mine er på mikronivået. Det var ikke lett å finne de rette kandidatene. Personalsjefen, som jeg ville bruke som medhjelper til å finne de rette aktørene, var vanskelig å få tak i. Jeg valgt til slutt snøballutvelging som metode.

Å bygge en snømann

For å bygge en snømann trengs det flere snøballer. For å samle tilstrekkelig data, trengs det flere intervjuobjekt. Jeg brukte snøballutvelging som metode for å finne mine. En strategisk utvelgingsmetode der den første respondenten blir spurt om å foreslå andre til utvalget, og der disse igjen ble bedt om å foreslå ytterligere nye respondenter (Grønmo, 2004). Intervjuene ble avsluttet ved at respondenten ble bedt om å anbefale en ny kandidat til studien. Dette måtte være en som passet inn i avgrensingen, ellers la jeg ikke føringer eller kriterier til grunn for den de foreslo. Flere av respondentene hadde likevel en begrunnelse til utvelgelsen. De valgte ut fra hvordan de oppfattet hverandres lederegenskaper og refleksjon over lederrollen.

En annen måte å velge ut informanter på kan være slumpmessig utvelging, der den strategiske utvelgingen består av enheter som slumper til å befinne seg på et bestemt sted på et bestemt tidspunkt. Utvelging av min første informant var slik. Jeg valgte

den førstegangslederen som tilfeldigvis var der den dagen jeg fikk klarsignal om å begynne. En annen variant er strategisk utvelging som bygger på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante å inkludere i en bestemt studie (Grønmo, 2004). Jeg begynte å oppleve en metning etter intervju nummer seks (respondent F), svarene begynte å bli like og det kom frem lite ny informasjon. Jeg valgte likevel å foreta et intervju nummer sju, men også her var det lite nytt. Den siste respondenten (G) anbefalte dessuten flere av dem jeg allerede hadde intervjuet.

Manns- eller kvinneforskning?

Arbeidsplassen bidrar til å forme lederrollen. I kommunal helsesektor, som er et nærmest kjønns homogent miljø med kvinnedominans, har lederrollen på høyere nivå, som rådmannen, ofte i flertall vært menn i ledende posisjoner. Som kvinne i en lederrolle i Vestlandsbygda må lederen forholde seg til menn, men dette er også relevant i andre kommuner og i andre organisasjoner innen helse- og sosialfag (Solberg, 1995). Dette kan bidra til å forme lederrollen ved at den kvinnelige egenforståelsen for ledelse og lederskap blir påvirket av de forventninger og de føringer som blir tildelt rollen som leder. Dette gjelder både den kvinnelige lederen, men også medarbeiderne hennes. Tall fra 2004 viser at kvinner utgjorde 47 prosent av de sysselsatte, og at de fortsatt er i klart mindretall i lederyrkene. I 2004 var 29 % av alle ledere kvinner, en økning fra 26 % i 2001. Andelen med kvinnelige toppledere er enda lavere, 23 %, mens andelen mellomledere er noe høyere, 32 %. Det er innen undervisning, og helse- og sosialtjenesten vi finner flest kvinnelige ledere. Der er flere enn seks av ti ledere er kvinner. Det kan se ut som om offentlig sektor er mer ”kvinnevennlig” i den forstand at andelen kvinnelige ledere er langt høyere enn i privat sektor: 44 % sammenliknet med 25 %. Den høye andelen kvinnelige ledere kan ha en sammenheng med at offentlig sektor er dominert av kvinner. 2/3 av de sysselsatte i offentlig sektor er kvinner (SSB 2006).

I oppgaven har jeg vurdert frem og tilbake hvordan jeg skal referere og omtale respondentene. Jeg har intervjuet både kvinner og menn, og kunne valgt å referere til han eller henne videre i studien. Helse- og sosialsektoren er, som nevnt, en kvinnedominert arbeidsplass både når det gjelder ledere og medarbeidere. Menn er i mindretall, og er på grunn av dette særtrekket spesielt. Menn er noen ganger ledere eller medarbeidere, men ofte også helt fraværende i det sosiale systemet i kommunal

helsesektor. Er det da rett å benevne respondentene som han eller henne? Jeg har valgt å definere intervjuobjektene som respondent, leder eller førstegangsleder. Dette for å anonymisere og kjønnsnøytralisere, og for å unngå å kalle respondenten for han eller henne. Ordet leder og respondent kan bli oppfattet som mer kjønnsnøytralt og blir brukt i samfunnet enten det er snakk om en mannlig eller kvinnelig sjef. Jeg har valgt i samsvar med metodisk tradisjon, å anonymisere respondentene. Dette gjorde jeg ved å kalle dem: A, B, C, D, E, F, G. Ingen av dem jeg intervjuet uttrykte behov for å være anonym, men jeg har likevel vurdert det slik at de bør være anonyme. I forbindelse med sitatbruk i fremstillingen av data er en slik anonymisering viktig for ikke å avsløre hvem som har sagt hva. I funnene og i analysen kan sitat være spissformuleringer som er tatt ut av sin sammenheng og plassert i en ny sammenheng med egne betingelser. Dette passer i forhold til tekstanalysen, men også i forhold til anonymisering av respondentene.

Prøveintervjuene

Utgangspunktet for studien var å bruke kvalitativt metode med gruppeintervju, men i planleggingen tvilte jeg på om denne fremgangsmåten ville belyse problemstillingen slik jeg ønsket. Jeg var også usikker på om spørsmålene kunne bidra til å gi meg svar på det jeg faktisk var interessert i å finne ut. Jeg valgte likevel å prøve et gruppeintervju og slik også teste ut spørsmålene. På bakgrunn i problemstillingene lagde jeg en intervjuguide. Hovedvekten i intervjuguiden skal være det tema som skal tas opp med respondenten (Grønmo, 2004). Gruppeintervjuet ble prøvd ut, men jeg opplevde metoden som ubrukelig til å belyse problemstillingene mine.

Kandidatene var opptatt av å svare det samme og klarte ikke å løsrive seg fra hverandres synspunkter. De klarte heller ikke å åpne seg og reflektere over spørsmålene jeg stilte. Det var vanskelig å intervju og jeg fikk lite matnyttig til videre studie. Dette prøveintervjuet gav meg likevel erfaringer med bruk av intervjuguide for første gang. På bakgrunn av denne erfaringen med gruppeintervju valgte jeg å endre metode til å intervju respondentene en og en. Derfor gjennomførte jeg et nytt prøveintervju med en ny respondent. Jeg valgt å henvende meg til en annen kommune, men holdt meg innenfor helse- og sosialsektoren.

Forespørsel ble først sendt via e-post, deretter ringte jeg kandidaten som hadde samtykket til å være med i studien. Både i e-posten og i telefonkontakten informerte jeg om studien og hva jeg ønsket å undersøke. Bakgrunnen for prøveintervjuet var å prøve ut metoden med *en* og intervjuguiden en gang til. Ville jeg denne gangen ut fra

spørsmålene mine klare å fange opp hvordan opplevelsene og erfaringene denne respondenten hadde fra starten som førstegangsleder? Intervjukandidaten hadde vært leder i fire år da intervjuet fant sted, og jobbet innen helse- og sosialsektoren. Intervjuet ble foretatt på arbeidsplassen i arbeidstiden. Jeg hadde med is til medarbeiderne som takk for at jeg fikk bruke tiden til lederen deres. Erfaringer fra min egen periode som leder var bakgrunnen for dette. Det er ofte mye å gjøre og lederen er synlig enten vedkommende er til stede eller ikke. En liten påskjønnelse i form av is eller andre ting kan "redde" en hektisk hverdag. Selve intervjuet tok nesten en time. Jeg brukte litt tid før selve intervjuet der jeg forklarte om studien og metoden jeg skulle bruke, og at dette var første gang jeg prøvde ut denne metoden i praksis. Erfaringene fra dette prøveintervjuet førte til at jeg redigerte intervjuguiden en gang til. Jeg hadde for mange spørsmål som gav lite rom for å følge på med oppfølgingsspørsmål ut fra den respondenten snakket om. Jeg valgte på bakgrunn av dette intervjuet å lage en mindre strukturert intervjuguide som gav meg muligheten til å følge samtalen og historiene mer i intervjusituasjonene. Prøveintervjuet var delvis vellykket, men jeg opplevde det som vanskelig å være objektiv og nøytral som intervjuer og forsker. Jeg måtte i etterkant innrømme for meg selv at jeg hadde vært samtykkende til respondentens erfaringer og opplevelse. Jeg hadde vært for subjektiv, medfølelse og for lite objektiv og lyttende. Det var også vanskelig å forholde seg til intervjuguiden, klokka, opptakeren og personen jeg skulle intervjuet. Dette løste jeg ved å memorere spørsmålene før intervjuet og ved å sette stille alarm på telefonen femti minutter inn i intervjuet. Slik klarte jeg bedre og fokusere og ha konsentrasjon i situasjonen.

På bakgrunn av erfaringene med prøveintervju en og to, valgte jeg derfor enkeltintervju, for slik å komme dypere ned i respondentenes opplevelser og erfaringer. Intervjuene gjorde jeg på våren 2007. De *opplyste andre* deler også relativt like erfaringer og opplevelser. Validitet handler om datamaterialets gyldighet for problemstillingene i studien. Validiteten i kvalitative studier kan deles inn i kompetansevaliditet, kommunikative - og pragmatisk validitet. Kompetansevaliditet viser til forskerens kunnskap med å samle inn kvalitative data på forskningsfeltet for studien. Datamaterialet får bedre validitet, desto mer kunnskap forskeren har på studiefeltet. I denne studien har jeg egen erfaring og jeg har lest om temaet. Slik knyttes datamaterialets validitet til forskerens kunnskapsområde (Grønmo, 2004 s 234). Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og

andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen i studien. Det er vanlig å drøfte med kilden selv, respondentene i studien. Kjenner de seg igjen og godkjenner fremstillingen, kan validiteten betraktes som tilfredsstillende. Dette kan også avdekke svakheter og problemer som forskeren får rettet opp og validiteten styrkes. Dette kalles aktørvaliditet. Jeg har gjennom intervjuene ”diskutert”, og fått mange av de samme svarene fra *opplyste andre*. Forskeren kan videre diskutere med kolleger, kollegavaliditet. På begge sider kan det være ulike virkelighetsoppfattelser som kan gjøre det vanskelig.

Jeg har også opparbeidet meg kompetanse på forskningsmetodene jeg har brukt for å kunne utøve forskningen på rett måte. Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger. Utgjør studien godt handlingsgrunnlag er validiteten høy. På den måten er validitet et uttrykk for samsvar mellom den empiriske studien og de handlinger som det legges vekt på å utvikle (Grønmo, 2004 s. 235). Sett i forhold til de forutsetningene som ligger til grunn for god datakvalitet, er validitet mest relatert til utvelgingen av enheter og informasjonstyper. De spesifikke forberedelser til datainnsamlingen er også viktig for validiteten. Som overordnede kriterier for vurdering av datakvalitet kan reliabilitet og validitet sies å utfylle hverandre, ettersom de referere til ulike forutsetninger for god datakvalitet.

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet. Vi kan skille mellom to typer, ekvivalens og stabilitet. Påliteligheten komme til uttrykk ved at vi får tilnærmet like svar dersom vi bruker samme undersøkelsesopplegg ved forskjellige innsamlinger av data om de samme fenomenene. Dette er det som uttrykker stabilitet. Reliabiliteten er et uttrykk for hvor stort samsvar det er mellom datasettene fra slike gjentatte datainnsamlinger. Reliabiliteten er større jo større samsvaret er, ekvivalens. Dette er mer et prinsipp enn realitet. Reliabilitet er ut fra forutsetningene om god datakvalitet, knyttet til utvelging av informasjon og hvordan innsamlingen av data blir utført (Grønmo 2004, s. 220/221). I denne studien er det jeg som har foretatt alle intervjuene og hatt nærhet til personene i intervjusituasjonen. Transkriberingen av data har jeg gjort selv ved å skrive ned intervjuene ord for ord. Jeg har hørt igjennom intervjuene flere ganger og sjekket opptakene opp mot det nedskrevne datamaterialet for å være sikker på at jeg har fått med meg alt som er blitt sagt. Reliabilitet og validitet er delvis overlappende i kvalitative studier. Høy reliabilitet er en forutsetning

for høy validitet. Et datamateriale kan ikke være gyldig eller relevant for problemstillingene dersom materialet ikke er pålitelig, men reliabiliteten er også uavhengig av validiteten, og høy reliabilitet er ingen garanti for at høy validitet. Et datamateriale kan være pålitelig selv om det ikke er relevant for problemstillingene. Reliabilitet er nødvendig, men ikke en tilstrekkelig forutsetning for validitet. Jeg har skrevet ut intervjuene umiddelbart etter intervjuene, og sendt de tilbake til respondentene for korrigerende eller utdypning. I videre bearbeiding av teksten har jeg fortettet meningene uten å ta vekk betydningene av det som er blitt fortalt.

Etiske utfordringer med forskning

Forholdet til forskningsobjektene har en etisk side, som delvis er et spørsmål om tillit. Hvordan balansere rollen som kollega og rollen som forsker uten at de utforskede føler at tilliten blir misbrukt, og uten at forskeren føler han går på akkord med seg selv (Grimen, 2000). En samfunnsforskers forhold til sine objekt reiser problemer som man ikke finner motstykke til i en naturforskers forhold til sine forskningsobjekter. Naturforskeren møter for eksempel ikke det problemet at de må balansere mellom å være forsker og kollega med sine studieobjekter. Grimen (2000) sier det ikke er spesielt meningsfylt å knytte vennskapsbånd med grantrær eller atomer. Å velge metode kan innebære at forskeren må ta stilling til en eller flere etiske utfordringer. En av mine utfordringer var at jeg jobbet i organisasjonen og kunne oppleves som kollega og ikke som forsker. Forskeren har også et ansvar i forhold til informanten. Det er knyttet etiske utfordringer til kvalitativ forskning generelt og til det å forske i egen organisasjon spesielt. Å forske på "hjemmebane" er en utfordring. I planleggingen av studien har jeg hatt rollen som forsker og som kollega. Jeg forsøker selv å være tydelig med de ulike rollene, men skillet er ikke nødvendigvis like tydelig for de som blir intervjuet. Det kan være vanskelig å oppfatte at en person skifter rolle.

"One can design roles, but one cannot design the identities that will be constructed through these roles" (Wenger, 1998, s. 229).

Fortid skaper forventninger, og i gjennomføringen av intervjuene kan respondentene identifisere meg som kollega, leder og ikke forsker eller student. Dette kan føre til ulike forventninger knyttet til de ulike rollene. Det kan også påvirke hvor åpne eller tilbakeholdne respondentene er i forhold til å dele de erfaringene de har. Da intervjuene ble gjort var jeg ikke leder med personalansvar, og jeg begynte

informasjonsbrevet og alle intervjuene med å fortelle hvilken rolle jeg hadde. Slik forsøkte jeg å avklare min rolle best mulig.

Undersøkelsen blir vurdert til hen at den ikke fører til skade eller belastning for deltakerne på annen måte enn at den har tatt av deres arbeidstid. Retten til privatliv har blitt sikret ved anonymisering, slik at det kun er den ansvarlige for undersøkelsen som kjenner identiteten til respondentene. Med bakgrunn i godkjente etiske retningslinjer⁹ med prinsipper om anonymitet, informert samtykke og ikke-skade blitt tatt vare på ved at førstekontakten med informasjon og spørsmål om deltakelse foregikk per e-post og telefon. Det ble gitt både muntlig og skriftlig informasjon om formålet med undersøkelsen og at deltakelsen er frivillig, samt at respondentene til en hver tid kunne trekke seg fra prosjektet.

3.4 Datasamling og analyse av data

En av fordelene med kvalitativt forskningsopplegg er at tekstutvalget blir stort og mangfoldig. Forskeren får også tilgang til mange ulike typer data på en gang, svar på spørsmål, uttrykk for følelser, egne registrerte reaksjoner på det som skjer, observasjoner av ulike slag, fortellinger og lignende. Kvalitativ forskning krever betydelig bruk av forskerens egen dømmekraft i selve dataproduksjonsprosessen. Det er også derfor vi snakker om dataproduksjon (Grimen, 2000). Datasamlingen ble samlet i tekst, noe som til sammen gav meg tekstmaterialet på til sammen 120 sider som skal analyseres og drøftes. Utarbeidelse av tekstmaterialet var tidkrevende.

Metodene i intervjuanalyse kan brukes til å organisere den transkriberte teksten, fortette teksten slik at den kan presenteres på relativt få sider, men ha samme betydning. Metoden kan også brukes til å arbeide frem det implisitte som blir fortalt (Kvale, 1997). En kvalitativ analyse skal få frem en helhetlig forståelse av definerte forhold, eller utvikle nye teori og kunnskap om samfunnet (Grønmo, 2004). Det er vanlig at dataen blir analysert parallelt med innsamlingen, mens det utover i studien blir en dominerende del av prosjektet. Ifølge Kvale (1997) kan analysen bestå av seks trinn, som ikke forutsetter hverandre kronologisk eller logisk. Første trinn er når respondentene beskriver sin verden i intervjuet. De forteller spontant egne opplevelser, hva de føler og gjør i forhold til emne. Her skjer det lite tolkning og

⁹ Helsinki - deklarasjonen, Tranby (1999)

forklaring verken fra forskeren eller kandidatens side. Jeg åpnet intervjuet med å be dem fortelle om hvordan de opplevde å bli ledere for første gang. Gjennom fortellingen stilte jeg supplerende spørsmål for å få mest mulig forståelse og helhet. I trinn to oppdager intervjuobjektene selv nye forhold gjennom intervjuet, og ser betydninger i det de opplever og gjør. De begynner selv å se sammenhenger i livene sine på bakgrunn av deres egen spontane beskrivelser. Det viste seg at emne om førstegangsledere og hvordan dem lærte lederrollen var et emne som engasjerte, men som bare noen av kandidatene hadde lest eller tenkt på. Flere fikk aha-opplevelser har i løpet av intervjuet, og beskrev spontant at de har sett og forstått mer av sin rolle. Dette skjedde uten at intervjueren fremsetter tolkninger. Det tredje trinnet foretar intervjueren i løpet av intervjuet fortettinger og tolkninger av meningen med det intervjueren sier, og ”sender” meningen tilbake. Gjennom intervjuene hadde jeg i intervjuguiden flere oppfølgingsspørsmål som kunne brukes til supplerende av det som ble fortalt, eller for å få mer konsise svar. I det fjerde trinn blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren, forskeren. Dette kan skje alene eller i en gruppe av forskere. I denne studien har jeg alene tolket teksten ut fra den teoretiske bakgrunnen. Det fjerde trinn av analysen kan inndeles i tre deler. For det første skal det ofte store og komplekse intervjumaterialet struktureres for analyse. I denne studien er det skrevet ut over hundre sider tekst som skal utarbeides videre. Det kan gjøres ved hjelp av dataprogrammer som utfører kvalitative dataanalyser. Jeg har valgt å analysere manuelt ved hjelp av farge- og bokstavkoder. Den neste delen består av en klargjøring av datamaterialet, slik at det blir mottakelig for analyse. Dette kan skje for eksempel ved å eliminere overflødig materialet, som digresjoner og gjentakelser, og skille mellom det som er vesentlig og uvesentlig. Hva som er vesentlig eller ikke avhenger av hva som er formålet med studien og de teoretiske forutsetninger. I den egentlige analysen utvikles intervjuerens mening. Respondentens egenforståelse hentes frem i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet.

De fem hovedmetodene for meningsanalyse er fortetting, kategorisering, narrativ strukturering og ad hoc metoder. Et femte trinn er gjenintervjuing. Når forskeren har analysert og tolket det ferdige intervjuet kan han eller hun gi tolkninger tilbake til intervjuobjektet. Jeg hadde ikke behov for å oppklare noe fra intervjuene, og har ikke gjort reintervju i denne studien. Et mulig sjette trinn vil være å forlenge tråden som går fra beskrivelse og tolkning til også å omfatte handling. Det vil si at respondenten

begynner å handle på bakgrunn av den nye innsikten de har fått i løpet av intervjuet (Kvale, 1997). Jeg har avtalt å presentere den ferdige rapporten i organisasjonen.

3.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gått igjennom hvordan jeg har planlagt og gjennomført studien. Jeg har gjort rede for valg av metode og skissert erfaringer fra prøveintervjuene som igjen har dannet erfaringer jeg har brukt videre i studien. Avslutningsvis Har jeg skrevet om utarbeiding av data fra datasamlingen, og hvordan analyse av innsamlet data kan foregå. I neste kapittel skal jeg presentere funn fra kartleggingen.

4.0 Presentasjon av data

Det er sju førstegangsledere som er intervjuet i denne studien. Jeg starter med å presentere respondentene og kort om rammene i Vestlandsbygda. Videre legger jeg frem funnene delt inn og kategorisert etter spørsmålene i problemstillingen og de teoretiske begrepene som ligger til grunn for studien.

4.1 Presentasjon av respondenter og rammene

Respondentene mine er kvinner og menn i alderen 31 til 42 år. Alle er ledere med høyskoleutdannelse med ansvar for oppgave- og tjensteproduksjon innen helse- og sosiale tjenester i Vestlandsbygda. Fellestrekk er at de har vært fagpersoner i organisasjonen før de ble ledere. Slik kjenner de organisasjonen og kulturen. For arbeidsgiver kan de ha fremstått som svært ansvarsfulle og klare for opprykk til lederrollen. Det at de har fått muligheten til å bli ledere uten erfaring, tolker de som en form for tillit fra arbeidsgiver. Respondentene karakteriserer seg selv som sterke fagpersoner, og har ofte blitt brukt som en ressurs i egen eller andre avdelinger før de ble leder.

Vestlandsbygda er, ifølge KOSTRA, karakterisert som en mellomstor kommune med over 8000 innbyggere. KOSTRA står for Kommune – Stat - Rapportering. KOSTRA ble startet som et prosjekt i 1995 med formål å samordne og effektivisere all rapportering fra kommunene til staten, samt å sørge for relevant styringsinformasjon om kommunal virksomhet, måle ressursinnsats, prioritering og måloppnåelse i kommuner, bydeler og fylkeskommuner. Fra 2001 var alle kommuner og fylkeskommuner med i KOSTRA (SSB.no). Vestlandsbygda har ulike utfordringer både personalmessig og tjenestemessig. Oppgavene deles inn og gjenspeiles i hvordan kommunene er organisert, som også kan defineres som organisasjonsstruktur. Organisasjonen har trettisju tjenesteenheter, samt rådmann og et topplederteam med fire kommunalsjefer. Enhetene er delt inn i fagområder som eksempelvis skole og barnehage, økonomi, kultur, og helse- og sosial. Enhetene er lagt inn under kommunalsjefene som har fagansvar. Lederne for enhetene har klart definert ansvar med fullstendig budsjett- og personalansvar. De skal ha fokus på drift. Enhetene har tydelige og naturlige enhetsstrukturer og er selvstendige resultatenheter, det vil blant annet si at lederne blir målt på resultat og oppnådde resultat kan påvirke lønnen.

Helse- og sosialsektoren

Respondentene som deltar i studien er førstegangsledere som skal ivareta oppgavene og tjenesteytingen innen en liten del av kommuneorganisasjonen, helse- og sosialsektoren som igjen er en del av kommunehelsetjenesten. Denne tjenesten ble innført med lov om helsetjenester i 1983. Loven førte til at kommunene fikk ansvar for all primærhelsetjeneste. Tannhelsetjenesten og sykehjemmene var holdt utenfor og skulle på den tiden fortsatt være fylkeskommunale. Før loven trådte i kraft i 1983 hadde staten ansvar for distriktslegene, helsesøster- og jordmortjenesten, som på dette tidspunktet var underlagt daværende Helsedirektoratet og fylkeslegene. Kommunen hadde ansvar for hjemmesykepleien, men denne tjenesten var lite utbygd. Loven er endret mange ganger og stadig flere tjenester er blitt ført over til kommunene. I 1988 ble sykehjemmene ført over. I 1995 ble jordmortjenesten lagt til sammen med helsetjeneste blant innsatte i fengsel. Seks år etter, 2001, ble fastlegeordningen innført. Kommunehelsetjenesteloven slår fast at kommunene har plikt til å sørge for at alle som bor eller midlertidig oppholder seg i kommunen får nødvendig helsehjelp. Helsetjenesten gjenspeiler samfunnet og den organisasjonen den er en del av. På samme tid er helse- og sykdomsfokuseringen og helsetjenesten blitt en så viktig del av samfunnet at helsetjenesten også på virker både utviklingstrekk og holdninger i samfunnet (Øgar og Hovland, 2004). Lederrollen har ansvar for enhetens faglig, økonomiske, driftsmessige og personalmessige rammer. Forventningene til lederrollen er blant annet uttrykt gjennom lederavtalen, som er en gjensidig, formell avtale mellom rådmannen og hver enkelt leder. Lederne svarer direkte til rådmannen. Førstegangslederne opplever også uformelle forventninger. Dette kan være fra medarbeiderne, de andre lederne eller egne forventninger til utførelse av lederrollen. Helse- og sosialsektoren har organisert tjenestene inn etter fagområder som sykehjem, hjemmesykepleie, psykiatritjeneste, sosial- og barnevernkontor og psykisk utviklingshemmede for å nevne de største enhetene.

Økonomisk har Vestlandsbygda det relativt trangt, og det er et fokus på økonomistyring. De siste årene har flere enheter fått pålegg om å spare inn på budsjettet. Sammen med krav til effektivitet og god ressursutnytting, kan dette bety ekstra utfordringer til førstegangsledere. Konteksten førstegangsledere skal lære lederrollen i, er altså sammensatt og kompleks.

4.2 Førstegangsledernes opplevelser

Respondentene ble spurt om hvordan de opplevde å bli ledere for første gang. De forteller om prosessen som slitsom, utfordrende, kaotisk og ensom. Det forteller det har vært en vanskelig endringsprosess å gå fra fagperson til leder. Det var ”å hoppe” i det uten at det var satt av tid til å sette seg inn i oppgavene, organisasjonen eller lederrollen.

C: ”Det var mer eller mindre bare å hoppe ut i det. Jeg fikk avklart litt av rollen min under intervjuet, men ikke noe mer enn det. Jeg har selv etterspurt opplæring. Du må selv ta ansvar og spørre deg for tenker jeg”.

D: ”Jeg ble kasta ut i det og måtte finne ut av masse selv. Kanskje litt mangelfull opplæring og lite strukturert tilbud om veiledning”.

F: ” Når jeg tenker tilbake det, hadde jeg nok lagd meg en del forventninger til hvordan dette skulle bli, men jeg innså det ganske tidlig at det var mange ting jeg ikke hadde tenkt på. Å bli leder var noe helt annet enn jeg hadde vært med på før”.

Det var altså ikke satt av tid til å lære seg lederrollen. Respondentene sier videre de opplevde manglende individuell hjelp og veiledning i denne overgangsprosessen. Fra starten måtte de fremstå som ledere, ta ansvar og løse oppgaver som de *trodde* var lederoppgaver. Respondentene forteller at de måtte finne ut selv hva som skulle gjøres nærmest ved å gjette. De måtte løse problemstillinger og det ble forventet at de skulle kunne svare på spørsmål fra medarbeiderne fra første dag. Startfasen gav liten mulighet for førstegangslederne til å sette seg inn i den nye lederrollen.

Noen av respondentene (E, C) mener dette er som forventet. De har reflektert over lederrollen og mener selv å ha forstått hvordan den skal løses. Når de nå har vært førstegangsledere en periode mener de fremdeles at de har rett forståelse av lederrollen.

C: ”Synet på lederrollen er ikke endret. For meg står det i stil med de forventningene jeg hadde. Det er jo en del av gamet. Når en først er i en slik jobb, så må en spørre seg for... tenker jeg. En må finne sin plass på sin måte og ha en klar tanke om hva en vil og hva en skal spørre om”.

E: ” Mye er som forventet, men jeg tror det har med at jeg kjenner organisasjonen godt. På den andre sida føler jeg at jeg har for kort erfaring som leder til å si helt konkret om det er blitt som forventa”.

Synet på lederrollen og opplevelsen fra oppstarten er tosidig, samtidig etterlyser alle en mer planlagt prosess med opplæring og en mer bevisst holdning fra arbeidsgiver når de ansetter førstegangsledere. De vil bli sett og hørt av arbeidsgiver.

Respondentene trekker frem at organisasjonen må legge bedre til rette og optimalisere overgangen fra fagperson til leder. Det kan for eksempel være overlapping mellom den nye og avtroppende lederen. Slik kan førstegangslederen bli kjent og skjermet i starten.

Oppfølging av nye ledere må gjøres kontinuerlig. Lederne trenger hjelp til å få satt ting i perspektiv, som en investering i en utvikling som ikke skal stoppe opp. Det bør være faste samtaler og evalueringer det første året mellom arbeidsgiver og førstegangsledere for å oppnå bedre utførelse av lederrollen. Etablerte ledere får i dag tilbud om medarbeidersamtale to ganger i året. Respondentene mener dette er for lite for nye ledere, og kommer med forslag til tiltak der den nye lederen får hjelp til å evaluere sin lederrolle hyppigere enn andre ledere. Førstegangsledere trenger tettere oppfølging, gjerne hver tredje måned som hjelp til å se hvordan ting er og hvordan lederrollen kan løses og evalueres. Noen respondenter sier de har fått tilbakemeldinger om at de har gjort en god jobb, men oppfatter ikke dette som ubetinget positivt, fordi de ikke har fått signaler underveis fra starten av og således ikke hatt kjennskap til hva arbeidsgiver har ment eller om de har gjort det riktig.

D:” Jeg har tro på at en må ta vare på lederne og inkludere et oppfølgingssystem med veiledning. For min del lærte jeg mens jeg jobba. Det har nok gått bra det, men jeg tror det hadde gått raskere og jeg hadde blitt flinkere raskere hvis jeg hadde fått trening ved siden av. En kan miste litt fokus dersom en styrer på selv hele tiden. Det er det jeg kan tenke meg da. Jeg mener det også bør være fast oppfølging, det vil si faste samtaler det første halve året/året. Litt hyppigere enn vanlige medarbeidersamtaler og ekstern veileder”.

Det er en felles oppfatning at organisasjonen må være mer bevisst når de tilsetter en som ikke har erfaring som leder, og være tydelig på hva jobben faktisk går ut på.

I studien kommer det frem at respondentene etterlyser mer planlegging når organisasjonen skal tilsette nye ledere. Allerede i utlysings- og intervjufasen må organisasjonen tenke på hvordan de møter nye ledere. Det må være klart hva som skal forventes og hva slags kompetanse organisasjonen trenger og søker etter. Allerede i jobbintervjuene mener de arbeidsgivere må være bevisste å prate gjennom

forventningene som ligger til lederrollen. Det bør være en samtale som avklarer forventninger fra begge parter og hva lederstillingen går ut på.

Respondentene opplever som positivt å få tillit og ansvar selv om de ikke har vært ledere før. De opplever det er kjekt, spennende og selvutviklende å få være med å utvikle egen arbeidsplass. Det er for førstegangslederne mer selvutviklende å være ledere, og de får et annet syn på hvordan det er å jobbe i en organisasjon.

A: ”Jeg brenner for ledelse, men det er ikke lett tema eller en lett oppgave, og jeg har lyst til å få ting bedre til”.

D: ”Jeg syns det er spennende! Men jeg må finne ut av oppgavene selv, og det er litt tosidig. På den ene siden veldig positivt å få sjansen og tillit fra arbeidsgiver. På den andre siden fikk jeg ikke opplæring og måtte finne ut mye selv”.

F: ”Det har vært utviklende for meg selv, og jeg syns det er spennende å være med på å utvikle tjenesten og arbeidsplassen. Det er kjekt å se resultat av de prosjektene vi har startet og gjennomført”.

Respondentene trekker frem at det å bli leder er noe personlig som ikke passer for alle (C). Det må ligge en grunnleggende tanke og et ønske om å lede i stede for å bli ledet. Det kommer frem at respondentene mener det er viktig å tenke gjennom og sette seg inn i hva det vil si å være leder, før en søker på en lederstilling. Det viser seg at de færreste har gjort dette. Av de som er intervjuet har bare en respondent hatt som mål, utdannet seg til og søkt på lederstillinger. De andre uttrykker at det å bli leder ikke har vært en langsiktig, planlagt prosess.

Respondentene sier arbeidsgiver må ta mer ansvar og sørge for at det går så bra som mulig med førstegangslederen. Det er ikke en selvfølge at det går bra. Det er viktig å gi tillit og armslag og muligheter for å prøve seg frem, men det er også viktig at arbeidsgiver er klar over at det kan være tøffe tak og situasjoner lederne kan komme opp i og trenger å bli tatt vare på. Respondentene sammenligner fokuset på medarbeidere som skal følges opp. De er også ansatte, og ser det som en investering og et bidrag til å utvikle lederrollen der organisasjonen er mer aktiv enn i dag.

D: ”Det bør være noen å ha samtale med, fordi det er en investering i en utvikling som skal gå og ikke stoppe opp”.

E: ” Det beste er å få til en overlappingsperiode på noen uker der en kan lære litt før den tidligere lederen forsvinner ut”.

G: ”Jeg ser at det hadde vært letter for meg å lære lederrollen dersom arbeidsgiveren min hadde styrt min kunnskapsutvikling mer. Jeg tror også min egen selvutvikling som leder hadde blitt større”.

Det er enighet blant respondentene om at arbeidsgiver må ta mer ansvar for oppfølging og opplæring av lederrollen generelt, og førstegangsledere spesielt. Organisasjonen har fokus på oppfølging av medarbeidere og nyansatte spesielt. Det finnes opplæringsplaner på hva de skal lære å være igjennom den første tiden, men det finnes lite av dette for førstegangsledere. Det sier det er for liten kontakt mellom de som førstegangsledere og arbeidsgiver. Det har i hovedsak vært enveiskommunikasjon fra respondentene selv og oppover.

E: ”Jeg hadde forventet at jeg skulle få flere telefoner om hvordan det gikk fra arbeidsgiver”.

A: ”Jeg er skuffet over at kontakten oppover i systemet som er fraværende”.

Enkelte mener de har fått god oppfølging bare de vet hvor de skal henvende seg dersom de har spørsmål eller trenger hjelp. Andre føler at de ikke har fått oppfølging eller informasjon om hvor de kan få hjelp, og etterlyser dette. Fellesopplevelsen er likevel at de ikke fornøyde med hvordan arbeidsgiveren har fulgt opp. Tross dette mener de at det å bli leder for første gang har vært en god erfaring. Noe de ikke ville vært foruten. Det er kjekt å videreutvikle og være med på å bygge en organisasjon. De liker å ha ansvar, og de ser det som en tillitserklæring å få lov til å ta ansvar. Det å få være med på å drive hjulene rundt og organisasjonen frem, er noe av det som driver respondentene i studien (A, E, G). Med litt erfaring som leder, er det enkelte som er usikre på om det er ledere de skal være eller om de kommer til å søke på andre lederstillinger (A, F, G). De trekker frem at det er vanskelig å utøve en rolle med så liten opplæring og oppfølging fra arbeidsgiver, samt liten forståelse hos medarbeiderne.

4.3 Hvordan læres lederrolle for første gang?

Et av hovedmålene med studien er å finne ut hvordan førstegangsledere lærer lederrollen. Jeg spurte derfor respondentene om dette. Hvor har de lært lederrollen og hva mener de selv har bidratt til at de har lært å bli ledere?

Det er opplevelsene og erfaringene med egne ledere, og andre personer, de har sett opp til blir trukket frem som vesentlige bidrag. Dette har vært personer med egenskaper og holdninger som respondentene har ment hørte til i lederrollen. De har sett og kopiert disse lederne og personene og brukt de som rollemodeller og forbilder som igjen har formet og bidratt til at respondentene har forstått og lært litt av rollen som leder før de ble ledere (C, G). De sammenligner sin læring med det å forme egen lederrolle. Dette har vært en ubevisst handling, men de har sett på ledere og hvordan de håndterte sin rolle. Noen ledere ble opplevd som gode, mens noen ikke burde være ledere. Respondentene skiller altså mellom hva som er gode og dårlige ledere, og dette gjør at de er bevisste på hva de kopierer. Noen ledere, mener de har hatt en ”negativ” lederstil og fylt rollen på en måte som de ikke mener er rett. Førstegangslederen reflekterer dermed over opplevde lederegenskaper og vurderer om de passer inn i egen lederrolle eller ikke. Egenskaper som ikke passer, har de ikke kopiert.

C: ”Jeg har hatt forbilder på hva en leder er, og truffet ledere som har egenskaper jeg ikke vil ha. De har hatt mest fokus på penger og dårlig råd, og dette er negativt. Jeg vil ikke være slik. Jeg har plukket egenskaper fra gode rollemodeller som har sett muligheter ikke begrensninger”.

D: ”Jeg har sett på de beste og fått inspirasjon fra andre typer ledere og hvordan de opptrer. Jeg har brukt elementer av LØFT¹⁰ i forhold til å utvikle og reflektere over min lederrolle”.

Spesielt etter at førstegangslederne har blitt ledere har rollemodellering blitt mer tydelig. De forteller at de plukker mer egenskaper og forstår andre ledere og deres dilemma mer enn før. De er ikke alltid enige i hvordan andre ledere løser problemer eller fremstår, men de forteller at de tenker over det de ser og hvordan andre ledere fyller lederrollen. Førstegangslederne forsøker også å sette seg inn i hvordan de selv kunne ha løst ulike dilemma.

E: ”Jeg leser i media om andre ledere, tenker og reflekterer over at jeg kanskje ikke ville ha gjort det sånn, men jeg forsøker å forstå hvorfor det er blitt gjort sånn. Jeg har kanskje fått mer forståelse for andre ledere sitt dilemma enn jeg hadde før”.

Respondentene forteller at de kan forstå hvordan noen ledere velger å løse utfordringer som de gjør. Spesielt er dette noe førstegangslederne selv mener de har

¹⁰ LØsnings Fokusert Tilnærming, formell opplæring i metode som skal være et redskap i positiv tenkning og oppfølging av blant andre medarbeidere

større forutsetninger for å forstå etter at de selv er blitt ledere. De opplever selv å være i en skvis der mange hensyn og beslutninger tas. Denne forutsetningen hadde de ikke før de ble ledere. Respondentene i studien sier de lærer og forstår lederrollen gjennom observasjon og modellering.

Læring i lederfelleskap

Respondentene som er intervjuet er del av en større lederfelleskap. De har faste møteplasser med arbeidsgiver, som også kan defineres som en formell møteplass. Møteplassen brukes ofte til informasjonsutveksling og opplesing av referat fra andre møter. Respondentene forteller at møteplassen ofte er preget av enveiskommunikasjon. Arbeidet lite strukturert og lite målrettet. De savner tydelige mål og en mening med å samles slik i en formell sammenheng. En av de intervjuede sier til og med at det oppleves som om arbeidsgiver ikke tar seg tid, og at møtene ikke blir prioriterte (A). Respondentene sier at møtene ikke har fokus på lederrollen og hvordan lederen skal utøve den. Det er heller ikke fokus på erfaringsutveksling eller på hvordan lederne skal møte forventninger som ligger i organisasjonen både fra arbeidsgiver, medarbeidere og publikum. Førstegangsledere opplever at det fort blir navlebeskuende på egne problemstillinger og lite helhetlig perspektivtenkning som de mener burde vært tema på fellesmøter. Respondentene mener fellesmøtene bør brukes mer konstruktivt, men ingen har tatt dette videre inn i møtet. De forteller at enkelte ledere forsøker å bidra til å sette fokus på dette, mens flesteparten ikke bidrar. En av respondentene (C) sier at det er ulike tilnærmingsmåter som kan tyde på at noen av lederne ønsker å bidra likevel

C: "Noen er stille og forsiktige. De tar med seg opplysningene hjem, mens andre bidrar og forsøker å løfte ting".

A: "Jeg føler at møtene ikke blir prioriterte fra min sjef, og det viser seg igjen på fokus i møtene som blir lite helhetlige, og oppstykket og delt. Jeg er skuffet over at vi ikke blir prioritert bedre".

B: "Alle verner om sitt. Vi skal gi en god tjeneste. Alle passer på sine områder, men vi skal jo løse oppgavene til felles beste for innbyggerne, ikke for vår egen del eller vårt eget budsjett sin del..."

G: "Fellesmøtene opplever jeg er mest informasjonsutveksling og lite erfaringsutveksling mellom oss ledere. Siden jeg er ny som leder syns jeg det er vanskelig å prioritere tid her. Dette møtet er noe jeg gremmes over. Det er litt

unyttig. Mye av informasjonen jeg får her har jeg allerede lest i referater som blir sendt ut”.

I tillegg til faste, formelle møter med lederne i helse- og sosialsektoren, har alle lederne i Vestlandsbygda felles samlinger med arbeidsgiver hver måned.

Målsettingen er å skape felles møteplass og kultur, med fokus på kommunen som helhet og på lederrollen. Førstegangslederne skisserer noen av de samme opplevelsene her som de har fra egen ledergruppe. Samlingene bidrar i liten grad til forming av deres lederrolle, og de opplever at de etablerte lederne er for opptatt av egen avdeling og at de alle sitter på hver sin ”tue” eller fagområde. De ser på hverandre, men vet ikke helt hvordan det er i de andre enhetene eller om de kan dra nytte av erfaringer derfra.

Respondentene trekker frem at de opplever å ha felleskap med andre ledere også utenom de faste møteplassene som er skissert over. De har kontakt med andre ledere, men dette er ikke satt i system og førstegangslederne gjør dette på eget initiativ. Kontakten er med på å påvirke og utvikle deres lederrolle. Og det viser seg at dette, samt det nettverket de forsøker å lage seg selv, enten i privat regi eller på arbeidsplassen viser seg å være av betydning. De samordner og deler sine erfaringer med andre nye ledere, men opplever at det er liten formell oppfølging med erfaringsutveksling på arbeidsplassen. Det er vanskelig å få samme forståelse og hjelp fra de etablerte lederne.

B: ”Jeg spurte andre ledere i kommunen om hjelp, men fikk til svar at det måtte jeg finne ut av selv. Ingen opplæring slik jeg forstod det eller følte det. Jeg fikk en uke til å lære systemet, uten opplæring og kan ikke noe om det enda”.

E: ” Det er nok flere ting som har påvirket meg som leder, og jeg tror kontakten med andre ledere har vært med å forme meg, for så vidt hele lederteamet med rådmannen”.

Respondentene forteller at det er liten vilje til samarbeid, kunnskaps- og erfaringsutveksling.

Læring gjennom refleksjon

Selv om respondentene opplever liten hjelp fra de etablerte lederne, så observerer og tenker de over det som blir gjort. Førstegangslederne forteller hvordan de lærer gjennom refleksjon over den nye rollen. De har gjennom observasjon av lederadferd,

selv sett hva som kan fungere og hva som ikke fungerer. Når de nå selv er ledere vurderes det hvordan andre ledere møter utfordringer som for eksempel møte med og bruk av media.

D: ”Jeg leser i media om andre ledere og tenker og reflekterer over hvorfor de løser det slik, og jeg forsøker å forstå hvorfor det er blitt slik. Først nå har jeg en forutsetning for å vite hvordan de har det. Hvordan det er å være i denne skvis situasjonen der mange hensyn skal tas og man må stå for den beslutningen en tar”.

Respondentene reflekterer også over hvordan de har utviklet seg etter at de ble ledere, og ser seg selv på en annen måte enn før. De ser hvordan de var når de ble førstegangsledere, og at det var ting de burde ha gjort på en annen måte ved oppstarten bare noen hadde fortalt hvordan de skulle ha opptrådt den første tiden. Da hadde mye vært annerledes. De hadde for eksempel visst hvordan de skulle ha forholdt seg til medarbeiderne, og hva som burde vært prioritert først eller sist av oppgaver. Hadde de i dag valgt å bli ledere og visst mer om tidsperspektiv, hadde flere av respondentene prioritert å sette seg inn i det overordnede styringsverktøyet som mål med tjenesten og langtidsplanlegging. De ser at det har vært for lett å bli detaljorientert og utføre for mange oppgaver selv, uten å delegerer til andre og gi andre tillit. Det er lett å bli kynisk og se seg selv som en utenfor og over medarbeiderne og ikke som en av dem. Respondentene sier de føler de må heve seg over og forsøke å ha fokus på rett plass. Førstegangslederne sier de lærer gjennom medarbeiderundersøkelser som er gjennomført i kommunene. Signaler herfra har bidratt til at de har forsøkt å endre seg. Undersøkelsene mener de viser hva som må endres eller settes fokus på. Disse utsagnene sier litt om hvordan førstegangsledere ser seg selv:

E: ”Det som var mest fremtredende i undersøkelsen var signaler på at jeg måtte være mer tilstede. Jeg forsøker å gjøre noe med det nå”.

F: ” Jeg reflekterer på en annen måte enn før da jeg jobbet i en fagrolle”.

G: ” Jeg ser tilbake og ser at det er mye jeg ikke har forstått før. Det å være leder er vanskelig og et eget fagområde som krever mye erfaring før det etter hvert kan føles som om det mestres”.

Respondentene har ved utøvelse av lederrollen og erfaringsdanning lært noe om hvordan lederrollen skal og bør fylles. De reflekterer over sin nye rolle som leder, og

prøver ut hva som fungerer, men også det som ikke fungerer. Med andre ord korrigerer respondentene seg etter det de reflekterer, forstår og de signalene de fanger opp. De etterlyser hjelp til slik refleksjon. Førstegangslederne har forskjellige forventninger og de møter ulike forventninger når de starter opp som leder. Ubalanse mellom egne og andres forventninger mener de fører til at de lærer lederrollen. Når de misforstår eller ikke oppfatter forventninger er dette for de læring ved prøving og feiling. De vet ikke alltid hva som kan forventes, men trekker frem at de har hatt forventninger til arbeidsgiver om mer oppfølging enn de har fått. Flere av respondentene vet ikke hvordan det er å være leder og famler seg litt frem og opplever forventninger, men vet ikke hvordan de skal agere eller møte disse. Respondentene er ydmyke og ser at de har mye å lære om det å være leder. Samtidig mener de de lærer og former seg underveis ved å praktisere rollen som leder. Selv om personene som er intervjuet ikke har vært ledere lenge, er de opptatt av hva personalet sender av signaler, og deres oppfatninger av lederrollen. De færreste har spurt direkte, men føler på og analyserer signalene.

E: ”Jeg tror de ser meg som en real leder, men at de savner tydelighet, så det har jeg forsøkt å justere på dette den siste tida.”

F: ”Jeg har møtt holdninger fra medarbeiderne på at jeg må passe på at det er andre som er fagpersoner, ikke jeg, og det er klart jeg er bevisst på dette. Til nå har ikke dette vært problem tror jeg”.

D: ”Jeg har aldri spurt medarbeiderne min direkte, men jeg føler jeg får forståelse for at jeg har fått en ny rolle. Når jeg ser tilbake, burde jeg nok vært tydeligere i starten og forventet mer fra første stund, men man tar med seg de erfaringene man gjør seg underveis og tilpasser seg underveis”.

Respondentene lærer lederrollen gjennom observasjon og modellering av andre ledere og gjennom å praktisere i hverdagen. De prøver ut egenskaper de finner hos andre ledere, og reflekterer og korrigerer seg selv etter dette. Fra arbeidsgiver opplever de å få liten veiledning og prioriteringer, men tross dette utvikler informantene en praktisk kunnskap om ledelse i organisasjonen.

Mellom personalet og sjefen

Jeg spurte mine respondenter hvem som hadde påvirket dem i utviklingen av lederrollen. I følge dem selv er det gjennom egen observasjon av egne ledere fra den gang de var fagpersoner. Når de så begynte å vurdere lederrollen som alternativ,

begynte de også å merke seg hva som fungerte i lederrollen og hva som ikke fungerte. Respondentene forsøkte også å sette seg selv inn i rollen som leder. Dette har skjedd over ulike tidsperspektiv. Noen har vurdert dette lenge, mens andre sier de ikke har tatt seg tid til å tenke, vurdere og se seg selv i lederrollen før de var ledere selv. Respondentene trekker frem at det er episoder og situasjoner som de har merket seg etter at de ble ledere. Dette har ført til at de har utviklet seg i og forstått lederrollen. Å bli leder innebærer nye forventninger både fra dem selv, men også fra medarbeidere og arbeidsgivere. Respondentenes egne forventninger stemmer ikke alltid overens med det arbeidsgiveren forventer. De har forventninger om å få hjelp, støtte og oppfølging den første tiden fra arbeidsgiver, men mener de ikke får dette. Noen av førstegangslederne sier de fikk beskjed om og ”gjøre det som skulle gjøres”. For mange har det vært liten tid til å etterspørre hva som ”skal gjøres”, fordi de har hatt nok med å holde hjulene i gang og bli kjent med lederrolleoppgavene selv. Den første tiden som ny i lederrollen har vært preget av kaos (B, C, G). Egne forventninger til hvordan de selv skal utføre lederrollen og uavklarte forventninger fra arbeidsgiver, gjør det utydelig for respondentene hva som kreves av dem. Dette har ført til kaotiske tilstander for respondentene. Forventninger stemmer aldri helt, sier de, men de ser det er viktig å reflektere over forventninger og kanskje avkrefte og avklare før starten, for slik å skape seg rom og forståelse for egne oppgaver.

A: ”Jeg har gått inn i en rolle som har fått tillagt mer ansvar. Jeg har samme forventninger til min egen lederrolle som jeg har til min leder. Men jeg vet ikke hva min leder forventer av meg”.

B: ”Jeg fikk ingen tydelige forventninger fra min arbeidsgiver”

G: ”Jeg forventer at jeg skal gjøre en god jobb som leder og selv være tydelig overfor mine egne medarbeidere, men det er vanskelig når deres forventninger ikke stemmer med mine og at jeg i tillegg ikke helt vet hva min egen leder forventer av meg og min lederrolle”.

Respondentene opplever altså at forventninger fra arbeidsgiver ikke alltid stemmer med egne forventninger. Noen av respondentene er også overrasket over at de opplevde det annerledes å bli leder, spesielt når de før har hatt en fagrolle i samme organisasjon. To av respondentene (F, G) sa at de som ledere til tider har følt seg utenfor personalgruppa og ikke lenger er en av dem. De har også opplevd andre forventninger fra medarbeiderne enn de hadde forstilt seg. Før var de innenfor organisasjonskulturen og ble sosialisert sammen med de andre medarbeiderne. Nå føler de seg utenfor, og det trekkes blant annet frem at det er vanskelig å gjøre jobben

som leder fordi det ikke blir verdsatt å jobbe *inne* på kontor. Respondentene trekker frem at de opplever å få liten forståelse for den jobben de gjør som ledere.

B: ”Medarbeiderne ser på meg som om jeg ikke gjør noe, bare sitter på kontoret. Det er liten forståelse for at jeg faktisk gjør en jobb”.

F: ”Før var jeg en av de tilsette, men nå er jeg blitt arbeidsgiver og opplever å bli sett og møtt på en annen måte. Det er en forskjell, det kan faktisk bli helt stille dersom jeg går inn der de har pause”.

Forventningene skiftet parallelt med at de fikk en lederrolle. Den ene dagen var de fagarbeidere, den neste dagen var de ledere og dette førte automatisk til at de fikk nye forventninger. Ingen av respondentene har fått hjelp til å takle forventningene som en førstegangsledere kan møte. Den nye rollen som leder gjør at førstegangslederen sitter igjen med en opplevelse av en organisasjonskultur det kan være vanskelig å bli en del av. Rollen og lederidentiteten skaper en kløft mellom lederrollen og de andre fagarbeiderne i organisasjonen. Rollen skal løses og respondentene sier at dette ikke alltid er like enkelt. Det kan være vanskelig å opptre. Flere har korrigert seg og sin adferd ut fra hvordan de opplever organisasjonskulturen. Det kan være egen væremåte som er korrigert fra å være *for snill* som respondentene sier (A, E, F, G) og lite tydelig i sin kommunikasjon. Så har de måttet endre på dette. Flere av sier de jobber med å bli kommunikativt tydeligere. De sier lite om det de oppfatter som snillhet, men trekker frem at det ikke alltid er til det beste å være snill, og at *det* hadde de forstått dersom de hadde fått veiledning fra starten av. Denne ”*snillheten*” fører til at flere av respondentene arbeider overtid på ettermiddag og kveld - som sjelden eller aldri blir tatt ut i form av avspasering. I kommunal helsesektor generelt er det slik at ledere ikke får betalt for overtid. Lederne viser til at kommunen har fleksitid, men at det er vanskelig å komme seinere på jobb enn medarbeiderne og sikter til at det er lederen sitt ansvar å holde den ”røde tråden” og være oppdatert hele tiden.

Respondentene forteller også hvor vanskelig det er å skape seg forventninger til en lederrolle fordi deres egne forutsetninger ikke har vært til stedet. De har kun observert og vært bidragsytere i enkeltsaker og som fagpersoner. Oppfølging i lederrollen har de spurt etter selv. Det har ikke vært automatikk i dette fra arbeidsgiver sin side. De jeg har intervjuet har og’ følt seg ensom i lederrollen og sier:

E: ”Jeg hadde håpt kanskje at jeg på et eller annet vis kunne fått mer oppfølging, for jeg sitter veldig alene, og jeg har liten kontakt oppover i systemet. Hvis jeg ikke tar kontakt selv. Du opplever ikke at noen ringer til deg og spør hvordan ting går. Du må formidle informasjon selv, ta kontakt. Det hadde jeg håpt hadde vært bedre”.

B: ” Jeg tror min leder har vært redd for at jeg ikke skulle klare det. Han følte nok på ansvaret, men jeg følte han ikke tok ansvar for å hjelpe meg. Jeg opplevde en taus forventning om at jeg skulle klare det, selv om jeg var ny”.

Møte med organisasjonen og de tause forventningene er ikke alltid like lett å forholde seg til. Det er mye å gjøre i det daglige for ledere, og det er vanskelig å finne seg rom for å planlegge å tenke fremtidsrettet. Omorganiseringen førte til støttefunksjonene som blant annet sekretær og merkanile funksjoner, ble plassert utenfor enhetene og lagt i en egen organisatorisk enhet. Meningen med dette var å kunne tilby hjelp uavhengig av for eksempel sykdom, slik at oppgaveløsninger ikke ble sårbare og avhengige av en til to personer. Tidligere var det blant annet sekretærer og konsulenter ansatt på de ulike enhetene som kunne bistå og hjelpe lederne med papirarbeid som timelister, telefoner, post osv. Dette må lederne nå selv gjøre. Noen av respondentene er fornøyd med de støttefunksjonene som finnes i Vestlandsbygda og mener at det er en del av lederspillet. I lederrollen må *lederen* etterspørre hjelp og støtte. Lederen kan ikke forvente at arbeidsgiver vet hva slags støttefunksjoner som trengs til en hver tid. En ting er støttefunksjonene utenfor egen enhet. Flere respondenter ønsker selv å ha støttefunksjoner i sin enhet som kan avlaste og hjelpe til for slik å skape seg rom og tid til å planlegge å jobbe langsiktig. Respondentene hevder det er for mange oppgaver knyttet til lederrollen og at dette kan føre til at den nye lederen bruker energien feil og ikke klarer å være i lederrollen (E) over tid. Ledere kan selvsagt jobbe 60 timers uker og gjøre en god innsats, men dette kan føre til at de ikke holde i stillingen. En slik arbeidsinnsats fører vanligvis ikke til annet enn ros og lite annet. Blir lederen sykemeldt er det ingen som takker deg for den ekstra innsatsen (F). I hverdagen, som førstegangsleder, er det ikke lett å vite hvordan rollen skal løses eller dekodes. Respondentene forteller at det er vanskelig selv om rollen er gjennomtenkt og selvvalgt. I ettertid viser det seg ofte at koding av lederrollen ikke har vært tydelig nok. Arbeidsgiver har ikke gitt tydelige signalene på hvordan lederrolle kan løses.

Noen respondenter forteller om møte med en kultur der medarbeiderne mener lederrollen skal være en problemsløser og en som ”fikser alle ting”. Dette gjelder også mye medarbeiderne kunne løst selv, noe som flere førstegangsledere opplever som frustrerende. De opplever en kultur de ønsker å endre på, en kultur preget av sladder og lite konstruktiv klaging.

4.4 Sammenligning og arv

Respondentene opplever at de blir sammenlignet med andre og tidligere ledere. De forteller at dette fører til at det er vanskelig å finne ut av egen rolle fordi det allerede ligger forventninger i organisasjonen til hvordan lederen skal være. Disse forventningene samsvarer ofte med det organisasjonen er vant til fra tidligere leder(e). Førstegangslederne forteller at de spesielt blir sammenlignet når de tar avgjørelser som medarbeiderne mener den tidligere lederen ville ha løst på en annen måte. De forteller også at dette ofte skjer når de tar opp saker generelt. Da blir de ofte møtt med medarbeidere som forteller om hvordan tidligere ledere ville ha løst det eller har løst lignende problemstillinger. Førstegangslederne opplever at de bruker mye tid på å argumentere for egne oppfatninger og bestemmelser. De bruker også mye energi på å argumentere for pålegg gjort av arbeidsgiver. De vil være lojale og samtidig informere medarbeiderne om det som er bestemt. Ofte blir de møtt med kommentarer som henspeiler på tidligere ledere. Dette sier informantene forplanter seg til nyansatte også.

B: ”Jeg tror det har noe med organisasjonskulturen her, og forventningene må endres. Vi har f. eks hatt møte med tillitsvalgte og verneombud der de har sagt de vil ha telefonnummer påklistret på alle telefoner. De forventer at alt skal løses for dem. Jeg tror det er arv fra tidligere ledere som la alt til rette for dem. De kommer stadig med: Husker du da det var slik og slik? Det forplanter seg, og det er skremmende”.

G: ”Jeg ble sammenlignet med tidligere ledere allerede fra første dag. Jeg følte jeg aldri helt har klart å finne ut hvem jeg er som leder selv”.

Førstegangslederne sier de spesielt blir sammenlignet med tidligere ledere dersom de forsøker å endre på noe som blir oppfattet som godt etablert i organisasjonen. Viljen til endring er ikke alltid til stede blant medarbeiderne, noe førstegangslederne sier er vanskelig å forholde seg til. De ønsker å gjøre en god innsats og ser at noe må endres på. Medarbeiderne er ikke alltid like interessert i å endre på noe som har vært over tid. Førstegangslederne opplever også liten vilje til og etterlever nye krav og pålegg som må legges til tjenesten og oppgavene som utøves. Et eksempel på dette kan være

endringer av gruppesammensetningene slik at det blir sykepleiere på alle vakter, eller innføring av nye medikamentrutiner for utdeling av medisin i tråd med nye retningslinjer. Respondentene mener også det er en uting at lederrollen blir forstått som en problemløser for de ansatte, og at medarbeiderne må lære å ta ansvar selv. B, C og G mener dette har sammenheng med tidligere lederne som har vært der i mange år og skapt en organisasjonskultur og en felles forståelse som henger igjen i avdelingen på hvordan ulike ting skulle løses, og da vært rollemodell i lederrollen for medarbeiderne.

B: ”Jeg ble sammenlignet med tidligere ledere som hadde vært der i mange år. Utsagn som: ”Vi vil gå på jobb og slippe å tenke, bare få alt ferdig. Vi vil ha det som det alltid har vært”, førte til mye frustrasjoner for meg”.

C: ”Jeg blir sammenlignet med den som var leder før og vedkommende var tydeligvis mer kollega enn leder, og dette merker jeg på organisasjonskulturen her. Jeg må gi tydelige beskjeder på hvordan ting er og definere min rolle i klartekst. Det har kommet frem litt brutale ting jeg er nødt til å ta tak i. De kan ikke bare velte ut av seg ting uten at de får beskjed”.

G: ”Jeg har blitt sammenlignet med de lederne som var før meg, og det har vært veldig vanskelig å få gjort noe før jeg får høre hva de andre hadde gjort før meg. Det var mye slikt som: Slik har vi alltid gjort det!”, og ” Hun som var leder gjorde dette, jeg kan ikke gjøre det, det er en lederjobb” Jeg synes det er som om hele medarbeidergruppa henger igjen i gamle dager, de ser ikke at mye har endret seg på 10 år. Før var det tilstrekkelig med 2 ansatte på seinvakt, nå er vi 8”.

Opplevelsen av å bli sammenlignet hele tiden er vanskelig og frustrerende.

Respondentene sier de bruker mye energi på å finne ut hvordan de skal møte dette.

Arven

Førstegangslederne sier videre de føler de arver lederrolle og forventninger som tilhørte lederen som var der før. Tidligere ledere har satt sitt preg og lagt retningen.

Respondentene har forstått at de ikke kan begynne *med blanke ark* og gjøre ting på sin måte. De må forholde seg til det som ligger igjen etter den tidligere lederen.

Arven etter han eller henne. Lederne jeg har intervjuet sier de opplever at de arver synet på hvordan lederrollen skal være også. Medarbeiderne har erfaringer fra tidligere ledere og er vant til hvordan de er blitt ledet, ofte over lange perioder.

Denne oppfatningen av lederrollen sier de er arven som lå igjen etter tidligere ledere.

De som har vært ledere før har farget arket med sin tolkning av lederrollen.

G: ”Det er som om jeg har arvet en lederrolle som er farget og konstruert av en annen leder og jeg får ikke sjanse til å gjøre den til min”.

Noen av respondentene sier de i tillegg arver sin egen rolle. De har blitt ledere, men den gamle rollen som fagperson henger med i tillegg. Som fagperson har de vært en del av miljøet og kjenner kulturen. I denne fagpersonrollen har de hatt oppgaver som skulle vært overført og blitt igjen blant medarbeiderne, men respondentene opplever at det er vanskelig å delegere ”egne” kjente oppgaver. Slik blir de sittende med en dobbeltrolle.

B: ”Det er vanskelig å finne plassen og rollen fordi jeg faktisk følte jeg måtte være i to roller samtidig, jeg måtte jobbe i en dobbeltrolle”.

C: ”Jeg er en god fagperson og det mener jeg er viktig som leder”.

G: ” Jeg er jo sykepleier og ser meg som det, men jeg har forstått at lederrollen og ledelse krever mer faglig forståelse enn min erfaring fra sykepleiefaget. Dette skulle jeg ønske noen hadde fortalt meg. Det er vanskelig å innse at jeg nå er leder og ikke sykepleier. Jeg kan ikke bare hoppe inn å ta en vakt som sykepleier selv om jeg leder avdelingen. Det vil ikke være faglig forsvarlig ser jeg. Jeg har ikke fått praktisere sykepleiefaget på lenge ”.

Respondentene opplever altså at det er vanskelig å innse at de er i ferd med å endre rolle og fagområde.

Leder og/eller fagperson

Førstegangslederne jeg intervjuet opplevde stor endring ved å bytte rolle fra fagperson til lederperson. Endringene og opplevelsen av den første tida skisserer de fra flere sider. Mange har oppfattet at medarbeiderne var fornøyd med at det nettopp var de som ble ny leder, men at det ikke tok lang tid før krav om svar og forventinger om å løse problem som arbeidspress, økning av bemanning og bedre hverdagen til de ansatte kom. For enkelte kom kravet allerede første dag som leder. Andre respondenter sier de hadde forventninger om å bli tatt med på råd og å få tilbakemeldinger fra arbeidsgiver om den jobben de utførte.

A: ”Jeg har samme forventinger til ledelsen over meg som jeg har til min egen lederrolle. Jeg vil bli tatt med på råd og hørt. Gi meg tilbakemeldinger og la meg være med på samhandling. Min leder sier jeg blir tatt med på råd, jeg føler det ikke slik”.

Det er altså en del uavklarte og ulike forventninger mellom førstegangslederne og arbeidsgiver i Vestlandsbygda.

Respondentene sammenligner sine erfaringer fra andre nye roller de har hatt med førstegangslederrollen. Som nyansatt har de ofte, og nesten automatisk, fått oppfølging og veiledning. De har skjema som viser hva som skal være gjennomgått av rutiner og prosedyrer, og de har ofte en kontaktperson eller fadder som følger de den første tiden. Den nyansatte er ikke alene. I lederrollen opplever respondentene og de opplyste andre å være alene, noe som kan føre til feilvurderinger underveis. De kunne selv ha etterspurt mer oppfølging og veiledning slik at formingen av lederrollen hadde gått raskere og bedre. Samtidig mener de dette er arbeidsgiver sin oppgave også.

Respondentene sier det egentlig er morsomt å være leder. Møte med mange nye mennesker og hvordan de tar i mot og omformer beskjeder er spennende. Det kommer frem i studie at noen av dem opplever det som en fornøyelse å lede i stedet for å bli ledet, selv om det er skjær i sjøen og ikke alt går på skinner hele tiden. For de fleste er lederrollen selvvalgt, selv om de var trygge og mestret fagrollen. Noen har tenkt at det å bli leder kanskje var tidlig ut fra egen alder og mangel på erfaring, men valgt å ta sjansen likevel. Respondentene sier at som leder må blikket rettes oppover, litt over dag til dag situasjon. Forskjellen på å være fagperson kontra leder er at lederen er opptatt av helt andre ting. Lederen må tenke hele butikken fra A-Å og alle detaljene som skal tas hensyn til å settes sammen (E).

B: "Jeg ser mer på andre ledere nå, og ser hva som fungerer og ikke fungerer. Jeg ser og hvem som eger seg".

D: "Identiteten som leder har jeg funnet litt etter hvert. Litt sånn "learning by doing" greiene; inspirasjon fra andre typer ledere, litteratur, måten folk opptrer på. Ikke bare ledere, men hvordan folk generelt har opptrådt. Konkret har min sjef hjulpet meg frem, og flere kolleger har hjulpet meg frem. Ikke bare på ledelse, men også med faglige diskusjoner".

Når de etter hvert begynner å få erfaring som leder de får også en annen forståelse hvorfor andre ledere gjør som de gjør. De observerer og ser hvordan andre utfører rollen sin.

4.5 Oppsummering av læring og kunnskapsutvikling

Jeg har i dette kapittelet redegjort for funnene fra studien ut fra de konkrete operative spørsmålene og det teoretiske grunnlaget. I Vestlandsbygda har førstegangsledere opplevd å få liten formell opplæring eller oppfølging etter at de ble ledere.

Respondentene mener arbeidsplassen ikke formelt har vært en bidragsyter til formingen av lederrollen. De mener selv de har lært seg lederrollen ved å plukke egenskaper fra andre ledere eller personer de har observert, opplevd og erfart.

Respondentene har også etter tilsetning som ledere, sett og vurdert egenskaper både hos de etablerte lederkolleger og andre. Dette er karaktertrekk de mener kan brukes i lederrollen. De har hatt rollemodeller og kopiert deler av deres egenskaper over til egen rolle. Førstegangslederne har vært selektive. Det som oppfattes som negative trekk blir ikke kopiert. Selv om de har kopiert fra andre, så er det gjennom prøving og feiling i praksis de har lært mest. Informantene har likevel vansker med å sette ord på hvordan de lærer, men sier noe om hvor og hvordan de tror de lærer.

I organisasjonen er de på samme nivå som andre ledere, men respondentene forteller at fellesskapet ikke bidrar til læring eller forståelse av den nye rolle. De har felles møteplasser med andre ledere og arbeidsgiver som mest blir brukt til informasjonsutveksling. Førstegangslederne har også kontakt med de andre lederne utover dette, men de opplever liten samhörighet. Noen av respondentene kan fortelle at de opplever å bli holdt utenfor og at de ikke får hjelp fra de mer erfarne lederne. Læring gjennom sosialisering skjer i liten grad i regi av arbeidsgiver. Uformell sosialisering skjer når førstegangslederne selv bruker andre ledere som rollemodeller og selv tar initiativ til å bli med i en lederkultur. Informantene opplever at det tar tid for å bli et fullverdig medlem av lederkollegiet, men har en viss formell felleskap i ledermøtene.

Førstegangslederne har medarbeidersamtaler en gang i året. Disse samtalene skal bidra til at de finner begrunnelse for egen adferd og setter ord på effekten av egne handlinger. Her får de oppfølging, veiledning og blir prøvd på de resultatene de skal oppnå. Organisasjonen har ikke annen formell oppfølging. Respondentene etterlyser hjelp gjennom veiledning for å finne ut om de handler rett. De ønsker å bli korrigert fra starten av og slik få hjelp til å finne ut av lederrollen raskere enn ved å prøve å feile på egen hånd. Selvkorreksjon holder ikke. I praksis ønsker de en ekstern

veileder som kan være en diskusjonspart og en veiviser i håndtering av den nye rollen.

Å bli leder for første gang vil si å få nye oppgaver som skal prøves ut, erfares og reflekteres over før oppgavene og lederadferden etter hvert blir automatisert. Respondentene opplever at det ikke legges til rette i organisasjonen for at de skal komme så raskt som mulig inn i lederrollen. De må selv finne ut av og lære sin lederrolle. I mangel av egen ledererfaring, bruker de rollemodeller, samtidig som egen yrkesbakgrunn bidrar til å farge den nye rollen. I tillegg blir de sammenlignet med tidligere ledere og de ”arver” organisasjonens oppfatning av lederrollen. Slik mener respondentene de ikke kan møte ”med blanke ark” når de starter opp som førstegangsledere. De nye lederne jeg har intervjuet sier de har interesse av å lære seg ledelse og lederrollen. Flere har videreutdanning innen ledelse og administrasjon, og de leser og oppdaterer seg på faget kontinuerlig. Dette er kunnskap de gjør om til sitt eget og forsøker å automatisere egen erfaringskompetanse. Organisasjonen selv har ikke en plan for hvordan førstegangsledere kan automatisere ny kunnskap. Noen av respondentene har fått dekket lederutdannelse, men det finnes ikke en systematisk plan for hvem som får og hvem som ikke får dekket denne formelle kompetansehevingen. Det er heller ikke en systematisk plan for bruk av eksisterende kunnskap for å internalisere ny kunnskap blant ledere. Førstegangslederne har derfor også vansker med å bruke organisasjonens kunnskap gjennom etablerte ledere for å lære lederrollen. Dette er kunnskap som kan la seg overføre til de nye lederne, som slik kan lære hvordan den nye rollen kan utøves. Førstegangslederne må selv etablere sin erfaringskompetanse og sin lederrolle. Organisasjonen bruker heller ikke ekstern eller intern veiledningskompetanse for å løse utfordringer som ligger i organisasjonen eller for å kartlegge og etablere ny kunnskap. Hensiktsmessig kunnskap blir ikke mobilisert i organisasjonen. Det kan være vanskelig å tenke kreativt og være innovativ når førstegangslederen opplever motstand.

5.0 HVA FANT JEG?

Svarene på spørsmålene er en selvevaluering av hvordan respondentene har tilegnet seg kunnskap, og samtidig en evaluering av hvordan Vestlandsbygda har møtt førstegangsledere i helse- og sosialsektoren. Gjennom analyse av intervjuene utkrystalliserer det seg noen faktorer som ligger til grunn for læring av lederrollen. Både organisatoriske og individuelle lærevilkår virker inn på læringen.

Organisasjonen har ikke en plan for å følge opp ledere eller videreutvikle kunnskap som allerede finnes blant ledere i organisasjonen. Det kan se ut som om den ikke er en lærende organisasjon på ledernivå. Førstegangslederne opplever det som vanskelig å finne ut av lederrollen, men sier samtidig at de lærer dette selv ved å prøve seg frem og korrigere seg selv. De opplever å bli sammenlignet med tidligere ledere og slik arve oppfatninger av hvordan lederrollen skal være. Dette er de funnene jeg analyserer i dette kapittelet. Analyse kan forstås som en undersøkelse der de sammensatte delene oppløses i enkelte bestanddeler eller det kan være en utredning med grunnlag i undersøkelser¹¹.

5.1 Læring av lederrollen gjennom kunnskapsutvikling

For å etablere seg i en organisasjon må førstegangslederen tilegne seg nødvendig kunnskap. Både indre og ytre betingelser kan påvirke kunnskapsutviklingen. Indre betingelser som førstegangslederens intellektuelle, følelsemessige og psykiske prosesser, og ytre betingelsene som sosiale, kulturelle og materielle konteksten kan påvirke (Blåka og Filstad, 2007). Førstegangslederen skal etablere seg, utvikle og lære lederkunnskap innenfor organisasjonens rammer. Til de indre prosessene til førstegangslederen hører fornemmelse av, sansing av og refleksjon over omverden. Til de ytre prosessene hører andre mennesker, redskaper og organisatoriske strukturer. I dette samspillet utvikler førstegangslederen sin kompetanse, og i denne interaksjonen konstrueres kunnskap og mening gjennom deltaking i praksisfellesskapet. Deltakelse har en sentral plass når jeg videre skal drøfte hvordan førstegangslederen utvikler sin kompetanse.

Kompetanse- eller kunnskapsutvikling kan skje på flere måter i organisasjonen. Nonaka og Takeuchi (2001) deler inn i fire områder som de mener organisasjonen

¹¹ Ordnett.no

må ha fokus på for best mulig fleksibilitet og mulighet for kunnskapsutvikling. Områdene de deler opp i er: sosialisering, eksternalisering, internalisering og kombinasjon (Figur 2, s. 29).

5.2 Læring av lederrollen gjennom sosialisering

Førstegangsledere hører til en lederfelleskap i organisasjonen, samtidig som de er en del av den avdelingen de skal lede. Dette er bestanddeler som bidrar til å sosialisere førstegangsledere inn i organisasjonen og i lederrollen. I likhet med tidligere studier (Haaland og Dale, 2005; Hill, 2003) viser førstegangsledere i min studie at de har hatt stressymptomer den første tiden de skal lære den nye rollen. De forteller blant annet at de har følt seg utilstrekkelige. De vet ikke hva som skal gjøres eller hva som forventes. Hvordan lærer de da lederrollen gjennom sosialisering?

Hill (2003) fant i sin studie at førstegangsledere lærer gjennom å se hvordan andre ledere utøver lederrollen, og ved å være leder selv. Min studie viser at det er gjennom observasjon at respondentene har sett hvordan andre ledere har gjort lederjobben. De har forsøkt å se den tause kunnskapen. Dette er, i følge Nonaka og Takeuchi (1995) en del av sosialiseringsprosessen førstegangslederne går gjennom for å lære lederrollen. Generelt handler sosialisering om individet som tar til seg ideer, holdninger og den kulturen som hører til en spesiell gruppe eller samfunn. Individet gjør gruppens normer til sine, noe som også kan kalles å bli etnifisert (Ronström, 1997). Sosialisering i organisasjoner involverer all læring og konstruksjon av ny kunnskap fra den nyansatte starter opp og til vedkommende er etablert og et fullverdig medlem. Sosialisering er en kontinuerlig prosess i alle organisasjoner (Busch m. fl., 2007; Lave og Wenger, 1991). Respondentene har med seg sin erfaringsbakgrunn når de starter opp som førstegangsledere, og de forteller at de har tenkt igjennom lederrollen før de søkte på lederstillinger. Det er viktig å være forberedt og ha vurdert det før en søker og starter som leder. Førstegangsledere har ikke egenerfaring fra lederrollen, de har kun vært observatører, der de har sett, opplevd og selv forsøkt å sette seg inn i lederrollen. De har en oppfatning av hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Dette kan ha gitt feil forestillinger om hva lederrollen faktisk er og hva som faktisk må læres. Det er mange førstegangsledere som ikke vet hvor utfordrende det kan være å ha en lederrolle (Haaland og Dale, 2005). Jeg har funnet mye av det samme i min studie.

Respondentene har altså bevisst eller ubevisst begynt en sosialisering før de selv ble ledere. Dette økte når de begynte å søke på lederstillinger. Busch m. fl. (2007) sier det er observasjonen som danner grunnlaget for læring. Både gjennom iakttagelse av adferd, kognitive refleksjoner, samt evne til refleksjon over det som blir iaktatt. Læring kan også knyttes opp til hva slags effekt enkelte handlinger kan føre til (Busch m.fl., 2007). Observasjon kan være en form for overføring av taus kunnskap. Taus kunnskap kan være vanskelig å forklare med ord, og det kan være vanskelig å overføre denne kunnskapen til andre (Polanyi, 1966; Nonaka, 1995). Individet sitter inne med mer kunnskap enn vedkommende har mulighet til å uttrykke gjennom språket. Respondentene har vurdert ut fra sine observasjoner hva som har fungert og hva som ikke har fungert. Denne formen for studering kan være en type overlevering av taus kunnskap som ligger som en del av erfaringsbakgrunnen til førstegangslederen. Feldman (1981) kaller den første tiden som *getting – in fasen*. Før oppstart i ny rolle forbereder og reflekterer søkeren igjennom hva det vil si å bli leder og starte opp i en ny rolle. Ut fra intervjuene mine kommer det frem at dette ikke alltid er bevisste handlinger. Når de setter ord på det, ser de læringsaspektet som har vært i forkant av at de ble ledere. De oversetter den tause kunnskapen de forsøker å tilegne seg og synliggjøre den.

Førstegangsledere observerer altså og forsøker å tilegne seg taus kunnskap fra etablerte ledere. Taus kunnskap kan være vanskelig å overføre til andre, fordi det ofte ikke kan uttrykkes gjennom språket (Blåka og Filstad, 2007). Kunnskapen er også forankret i personlig erfaring og er kontekstspesifikk, noe som gjør at for eksempel mine egne erfaringer og forståelser ikke alltid kan overføres til andre. Læring ved observasjon og overføring av taus kunnskap skjer blant førstegangsledere jeg har intervjuet, men de opplever at det kan være vanskelig å få tak på, og overføre det de ser til egen lederrolle. Sosialisering er prosessen der taus kunnskap blir delt mellom individene. Delt erfaring er nøkkelen til forståelse av andres måter å tenke på og deres følelser (op cit). Taus kunnskapssamtale er basert på deling av felles erfaringer og kommer i spill gjennom trening på arbeidsplassen. Nonaka og Takeuchi (2001) kaller denne samtalen for eksternalisering.

Modellæring

Modellæring er en del av sosialiseringen. Førstegangsledere har ikke erfaringer fra lederrollen og det kan slik være vanskelig å dele tankeprosessene med de etablerte lederne, og skape taus kunnskap gjennom erfaringsbakgrunn som ikke er lik (Nonaka og Takeuchi, 1994). Gjennom observasjon og modellæring vil taus kunnskap bli formidlet kontinuerlig mellom organisasjonens medlemmer. Det er to forutsetninger for at denne læringen skal fungere. Medarbeiderne må kunne observere hverandre, og ha legitimitet som rollemodeller. Sosialisering vil derfor fungere best i et miljø hvor det er tett interaksjon mellom medarbeiderne og dessuten et klima preget av tillit og faglig respekt (op cit). I organisasjonen har førstegangslederne vansker med å komme inn i lederkulturen. De opplever at etablerte ledere ikke har tid til å hjelpe eller vise hvordan oppgavene skal løses. Respondentene opplever også liten vilje til kunnskaps- og erfaringsdeling fra disse lederne. Observasjonen og modellæringen som danner grunnlaget for læringen, er knyttet til både observasjon av adferd, observasjon av kognitive refleksjoner og observasjon av hvilke effekter gitte handlinger fører til (Busch m.fl., 2007). Dette er ulike typer læringsadferd som også kan betegnes som deltakende observasjon, som Wadel (2002) mener er den mest anvendte og anvendbare læringsadferden. En måte individene kan tilegne seg taus kunnskap på er ved å observere, imitere og praktisere kunnskapen sammen med for eksempel en kontaktperson. Respondentene mener de ikke har en fast kontaktperson, men de oppfatter at dette mest sannsynlig må være arbeidsgiver som har intervjuet de. Organisasjonen bruker ikke formelle mentor - lærlingrelasjoner for å få førstegangsledere inn i organisasjonen. Mentor – lærlingrelasjonen kan være nøkkelen for å få tak i og dele taus kunnskap. Dette kan også være en nøkkelfaktor for å få førstegangsledere inn i lederrollen raskt, som igjen kan legges til grunn slik at vanlige tabber og feilgrep blir unngått. Det er et viktig spørsmål å få førstegangslederne operative og effektive raskere (Haaland og Dale, 2005). Dette er også noe respondentene og de opplyste andre etterlyser. Å være ny som leder oppleves svært utfordrende og vanskelig. Det er strevsomt og ensomt. Den mest grunnleggende form for rolleutforming og rolleutøving er å opptre i komplementære rollesett overfor hverandre. Læringsadferden går blant annet ut på å finne frem til roller som harmoniserer med våre samhandlingspartnere. Ledere blir sjelden ferdige med å lære som rolleutøver, og adferden må stadig mobiliseres mot å lære om relasjonelle forhold, det vil si å lære om oss selv i forhold til andre mennesker.

I følge Nonakas og Takeuchi (2001) lærer vi uten en eksplisitt refleksjon over læringsprosessen. Læring gjennom observasjon av andre, modellæring, er en spesielt viktig del av denne formen for læring (Bandura, 1986). Det er det samme forholdet i mentor -lærlingrelasjonen (Argyris og Schön, 1996; Lave og Wenger, 1991). Ved å arbeide sammen med en mester vil lærlingen over tid skaffe seg de samme ferdighetene og kunnskapene som mesteren. Dette skjer primært gjennom observasjon og kopiering. Taus kunnskap kan også etableres i en prosess hvor vi bevisst forsøker å bruke våre eksplisitte kunnskaper i en arbeidssituasjon. Eksplisitt kunnskap er lett å omformulere i et formelt, syntaktisk språk. Denne kunnskapen er enkel å overføre til andre. I den første lærefasen sier respondentene at de er mer bevisste og at de forsøker å anvende konkrete kunnskaper. Etter hvert blir arbeidsutførelsen mer og mer automatisert, de får erfaring som gjør at de etter hvert løser lederrollen automatisk. De makter å gjøre jobben uten å reflektere over hva som skal gjøres. Kontakten mellom den tidligere eksplisitte kunnskapen og den nye tause kunnskapen blir brutt. I praksis blir taus kunnskap utviklet i en prosess hvor begge disse formene i større eller mindre grad er til stede.

Førstegangslederne har også observert andre personer de mener har egenskaper som kan brukes i lederrollen. De plukker egenskaper og har en forforståelse og egenforståelse på hvordan lederrollen kan utøves. Nonaka og Takeuchi (2001) kaller dette kunnskapsutvikling fra taus til taus kunnskap, der kunnskap som ikke står i fagbøker eller retningslinjer blir tillagt egen adferd, som også kan kalles sosialisering. Det er ikke enkelt for førstegangslederne å finne den tause kunnskapen i organisasjonen. De ser og tilegner seg kunnskap selv, mens andre etablerte ledere ikke automatisk deler sin erfaring og kunnskap med de nye lederne.

Det ser ut til at organisasjonene ikke har forberedt opplæring eller planlagt hva slags støtte førstegangslederne skal få. De som tross dette opplever å få oppmerksomhet fra overordnet, kan kanskje ikke kalle det noe annet enn flaks. Lederopplæring ser ikke ut til å være en del av kulturen. Dette viser seg også igjen i studien. Ingen av respondentene har fått opplæring eller oppfølging fra arbeidsgiver etter tilsetting, og det er generelt liten kommunikasjon fra arbeidsgiver til førstegangslederne. En årsak kan være at de har vært ansatt i organisasjonen i andre roller som fagpersoner, og slik blir de oppfattet at de har erfaring og kjennskap til organisasjonene. Haaland og Dale (2005) sier det er vanlig at gode fagpersoner ender opp som ledere, men at

organisasjonene sjelden forstår at lederrollen krever noe mer enn bare å være en god fagperson. Belker (1999) sier også dette. Han sier videre at den beste fagpersonen ikke alltid blir den beste lederen. Fagrollen kan ofte stå i veien for utførelse av lederrollen. Med bakgrunn i egen forskning hevder Haaland¹² at hovedproblemet er at førstegangslederen ikke har avlært sin rolle som fagperson. Den nye lederen har ennå ikke lært å tenke, vurdere, føle og handle som en leder. Fra å se verden og seg selv som individuell bidragsyter til å bli en bidragsyter gjennom andre er ikke lett. Dette mentale ståstedet preger hva man gjør. Å bytte identitet til leder blir selve grunnlaget for å utvikle lederferdigheter. Førstegangslederen er helt klart arbeidsgiverens ansvar, for det er hos arbeidsgiveren at behovet for ledelse ligger. Den som skal lede for første gang, er ikke i stand til å kjenne rekkevidden av en slik rolle, sier Haaland. Dessverre er det svært ofte slik at den som debutterer i lederrollen selv må kreve støtte. Oppfølgingen kommer ikke eller den kommer for sent. Hvorfor ikke hjelper lederne på forhånd, slik at de kan gjøre de lure tingene uten å måtte tabbe seg ut først? Læring gjennom suksess er bedre enn læring av feilgrep, og det er kan hende mye mer hensiktsmessig for alle parter.

Kunnskapsutvikling på individnivå betyr interaksjon med verden rundt. I denne samhandlingen kan kaos, misforhold og nye krav, skape nye samhandlingsmønstre mellom individene i organisasjon. Respondentene forteller de har forsøkt og skapt seg egne systemer for kunnskapsutveksling ved nye utfordringer. Dette viser at førstegangslederne forsøker å tilpasse seg miljømessige forandringer og sin nye rolle. Respondentene forteller at det er vanskelig å samarbeide med etablerte ledere, og det er ikke enkelt å ta initiativ for å få til samarbeid. Slik ser det ut til at kunnskapsutvikling i organisasjonen slik Nonaka og Takeuchi (2001) sier er viktig, ikke er til stedet blant lederne i organisasjonene. Kunnskapsutvikling kan skilles i taus - og eksplisitt kunnskap. Informantene har ikke muligheten til å imitere en mester, for eksempel den tidligere leder fra den organisasjonen de skal overta ansvaret for. Den lederen de etterfølger har som regel sluttet før førstegangslederen starter opp, i beste fall er det en overlappingsperiode på noen dager som blir brukt til det mest nødvendige. Respondentene etterlyser en mer planlagt overgang der de kan få bli kjent med organisasjonen gjennom den avtroppede lederen. Flere sier de vet om oppgaver som den tidligere lederen må inn for å gjøre fordi det kun er denne lederen i hele organisasjonen som kan dette. Dette er problemet når lederskiftene

¹² Ledernett.no, "Ta vare på førstegangslederne", Frode Haaland, 04.05.07

ikke skjer planlagt og når kunnskap og kompetanse er plassert på en person, det kan bli en sårbar situasjon for organisasjonene. Taus kunnskap er altså den kunnskap og viten man får i utøvelse av et fag eller yrke som også kan beskrives som erfaringskompetanse. Førstegangsledere har ikke erfaringskompetanse i et fag eller yrke. De har ikke tilegnet seg denne kunnskapen enda. Selv om det skrives mange og gode lærebøker, vil der alltid være ting som er lettere og bare vise. Den som blir vist finner sin egen måte å gjøre det på uten å sette ord på det, og skriver dermed et nytt avsnitt i den tause kunnskapen. Denne er vanskelig å videreføre til andre. Eksempler på dette har vi der en maskinist eller mekaniker med lang erfaring kan ”høre på lydene” at noe ikke stemmer, og så gå rett på feilen. Taus kunnskap styrer en stor del av adferden i en organisasjon. For å endre adferden må den tause kunnskapen endres, noe som er en utfordring ettersom den ligger på et ubevisst plan. Taus kunnskap kan utvikles som en ubevisst del av ferdighetsopplæring.

5.3 Læring av lederrollen gjennom eksternalisering

Det er individenes evne til å tilegne seg kompetanse, ferdigheter og holdninger, og individenes adferd i organisasjonen som skaper læring og en kultur for læring. Organisasjonen på systemnivå har fokus på å være lærende. Kjennetegn på en lærende organisasjon er mangfoldet av læringsforhold, som både kan være formelle og uformelle. Læringsforhold vil alltid være en del av en sosial relasjon (Wadel, 2002). Førstegangslederne jeg har intervjuet sier de opplever lite til de formelle læringsforholdene. Det vil blant annet si at organisasjonen ikke har satt i verk formelle læringstiltak internt for ledere. Introduksjonsprogrammet består av å bli kjent, presentert og lite annet. Noen av lederne har tatt videreutdanning i administrasjon og ledelse og fått kompensasjon fra arbeidsgiver. Dette gjelder ikke alle. Læringen i organisasjonen skjer i enkeltstående læringsforhold, i nettverk av sammenkoblede læringsforhold og i team av gjensidig ansvarlige læringsforhold. Læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en organisasjonskultur der kontinuerlig læring blir verdsatt. I en slik lærende organisasjonskultur vil det finnes et mangfold av kulturelle ”oppskrifter” på læring sier Wadel (2002). Disse oppskriftene vil ha å gjøre med hvem som bør lære, hva som bør læres, hvorfor ting bør læres og hvordan ting bør læres. I en lærende organisasjon vil det eksistere en nær forbindelse mellom slike oppskrifter for læring og den samhandlingen som utvikles med hensyn til læring. Det kan være at det finnes oppskrifter i Vestlandsbygda, men de er ikke synlige for førstegangslederne.

En annen form for læring i organisasjonene skjer når medarbeiderne i felleskap aktivt deler sine erfaringer med hverandre. Dette er organisasjonsutvikling som Stålsett kaller en snarvei til kompetanse (2007). Nonaka og Takeuchi (2001) kaller det eksternalisering av kunnskap, det vil si å verbalisere eller beskrive adferden som utøves. Den tause kunnskapen blir satt ord på. Dette kan gjøres for å finne en begrunnelse for hvorfor lederadferden er som den er. Verbalisering kan også avdekke effekten denne adferden gir. Førstegangslederne er en del av lederfellesskap med andre ledere. Respondentene opplever at det er liten vilje til å dele erfaringer, og liten hjelp og støtte fra de andre lederne. Selv om organisasjonen vil være lærende viser studien at den ikke har fokus på kunnskapsutvikling på ledernivå. De etablerte lederne verbaliserer i liten grad sin kunnskap videre til førstegangslederne, det betyr at overføring av taus kunnskap kanskje ikke finner sted mellom ledere i Vestlandsbygda. Det kan være store forskjeller mellom det som styrer ledernes handlinger og atferd på det ubevisste plan, altså den tause kunnskapen, og det som oppfattes utenfra. Det vil si hvordan lederne oppfatter verden og de verdiene som de tror ligger til grunn for egen lederatferd, den uttrykte teori. På den andre siden kan det være fordi lederne ikke er trygge på hverandre. Nonaka og Takeuchi (2001) sier det er en forutsetning i eksternaliseringsprosessen at det må være trygghet i fellesskapet og mellom partene for å dele kunnskap med hverandre. Det kan være slik at de etablerte lederne ikke ønsker å dele egne erfaringer, eller de er usikre på egen lederrolle og av den grunn velger og ikke å dele sin erfaring og kunnskap med de nye lederne. Det kan også være organisasjonen selv som blokkerer erfaringsutvekslingen ved at de ikke legger opp til kunnskapsutveksling. Ledermøtene blir i liten grad brukt til utveksling av erfaringer.

Læring kan skje gjennom evaluering av effekt og utførelse av handlinger (Elden og Finne m.fl., 1989). Læring kan også skje gjennom tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, varig endring av adferd som følge av tidligere erfaringer, empiri (op cit). Utprøving av nye oppgaver, evaluere og sette ord på dette og samtidig å vurdere effekten kan være læring som mental kobling. For nye ledere som ikke har taus kunnskap kan etablerte ledere avdekke sin tause kunnskap ved å forklare og sette ord på sin adferd, og forklare hvorfor de gjør som de gjør. Førstegangslederen har ikke erfaring i utøvelse av lederrollen, de har stått på utsiden og sett på, og må selv prøve ut lederrollen for å få egenerfaringer. De trenger tid og praksis for å få erfaring. De

observerer og bruker rollemodeller, men må også prøve seg og finne ut av hvordan lederrollen skal være for dem. Den nye lederen vil bevege seg over i fasen der observasjon og refleksjon vil danne nye abstrakte begrep som vil bli forstått og prøvd ut, som igjen vil gi ny kunnskap og erfaring (figur 1, s. 25). Funn viser at respondentene lærer ved prøving, feiling, evaluering og korrigering av seg selv. De systematiserer en individuell læringsprosess som utvikles gjennom et aktivt møte med nye situasjoner.

Det er altså lite verbalisering av adferd og effektivurdering blant lederne i helse- og sosialsektoren. Intervjuet avdekket også at førstegangslederne reflekterer selv over sin adferd, men dette skjer i liten grad sammen med andre ledere i organisasjonen. Enkelte har eget nettverk utenom. Noen førstegangsledere har tatt initiativ til å danne et ledernetttverk internt der de kan dele erfaringer og kunnskap med hverandre. En formalisert fora for lærings- og erfaringsutveksling. Respondentene sier de har kontakt med andre ledere og at dette har betydning for deres læring av lederrollen. De etterlyser hjelp gjennom veiledning for å finne ut om de handler rett. De ønsker å bli korrigert fra starten av, og slik få hjelp til å finne ut av lederrollen raskere enn ved å prøve å feile på egen hånd. Både eksterne og interne veileder kan være en diskusjonspart og en veiviser i håndtering av den nye rollen.

Å bli leder når det er for første gang vil si å få nye oppgaver som skal prøves ut, erfares og reflekteres over for oppgavene og lederadferden etter hvert blir automatisert. Respondentene opplever at det ikke legges til rette i organisasjonen for at de skal komme så raskt som mulig inn i rollen som leder. Dette kan oppfattes som motstridende til det som kreves av lederne. Det er krav til endringskompetanse, kunnskap som blir tilegnet på egen hånd.

Lederskifte, arv og sammenligning

Lederskifte er hendelser som får oppmerksomhet i organisasjonene. Strand (2003) sier overgangen mellom gammel og ny leder kan ha betydning for hvordan det er å bli arvtaker. Funn fra studien viser at organisasjonen ikke har lagd et system som skal ivareta alle lederskifter, også førstegangsledere. Hill (2003), Belker (1991) og Haaland og Dale (2005) mener nye ledere trenger hjelp for å etablere seg som ledere. Organisasjonen må ha et system for læring og en plan for lederovergangene generelt, og spesielt dersom de ansetter en førstegangsleder. Slik kan førstegangslederen lære

og gjør det riktig med en gang. Alt som er gjort og lært feil, må repareres, korrigeres og læres på nytt. Studien min viser at det kan være feillæring som må rettes opp. Dette kan være demotiverende for de nye lederne. Førstegangsledere mener de hadde kommet raskere inn i lederrollen dersom organisasjonen hadde hatt et system for opplæring. De foretrekker en prospektiv læring.¹³ Respondentene mener organisasjonen må legge til rette oppstarten og tilby veileder eller en fast kontaktperson som kan bidra til at de kommer inn i lederrollen så raskt som mulig. Det vil si en ressursperson de kan bruke dersom de har spørsmål eller kommer opp i en problemstilling de ikke vet svaret på. Forventningene og forestillingene som allerede er i organisasjonen kan farge hvordan førstegangslederen faktisk velger å løse den nye rollen, men det kan også være vanskelig å finne sin lederidentitet i kaoset av krav som ligger i organisasjonen. Førstegangsledere opplever videre å bli sammenlignet med tidligere ledere. Remme (1995) kaller dette å bli utsatt for *Rebakkamyten*. Studien viser at førstegangsledere opplever å arve lederrollen. De skal fylle en stilling uten relevant kompetanse, men det er allerede til stede mange forestillinger og forventninger som den tidligere lederen har skapt. Medarbeiderne sine forventninger er farget av deres egne erfaringer med tidligere ledere som gjenspeiler seg i hvordan de mener rollen skal løses. Den tidligere lederen har løst oppgaven på sin måte, og kanskje vært et fullverdig medlem av avdelingen og kulturen der den nye lederen skal starte opp. Samtidig er medarbeiderne vant til hvordan den tidligere lederen løste oppgavene. Vaner kan være vanskelige å endre. Medarbeiderne har forventninger som er preget av hva de har erfart tidligere.

Respondentene sammenligner seg selv med andre nytilsette i organisasjonen. Vestlandsbygda har fokus på opplæring av nye medarbeidere, det vil si fagpersonene som skal utføre oppgavene. Organisasjonene har også fokus på oppfølging av medarbeiderne slik at de skal føle seg ivaretatt, og utvikling av medarbeidernes kompetanse. Som ny i en lederrolle opplever de ikke dette. Dette er det samme Haaland og Dale (2005) har funnet. Hill (2003) har i sin studie av førstegangsledere i USA funnet at førstegangsledere må finne ut av lederrollen selv uten helt å vite hvordan det skal gjøres. Inntrykke fra studien er at mange arver en lederrolle fordi det liksom er deres tur. Opplevelsen av dette blir sjelden god, dersom man ikke fyller på med relevant kompetanse. Mange takker ja, uten å vite om hva ledelse egentlig går ut på. En betingelse for å lede andre mennesker er å oppnå resultater gjennom andre. Til

¹³ Ledernett.no *Ti råd om førstegangsledelse*, Frode Haaland, 03.05.07

dette kreves det kunnskap om ledelse og organisasjon. I tillegg må den som leder vite hva en medarbeidersamtale er og kunne kartlegge om medarbeiderne er på rett plass. Lederne må også kunne bryte ned visjoner til små mål som alle kan forstå og være enige i.

5.4 Læring av lederrollen gjennom kombinerings

Når den tause kunnskapen er satt ord på og synliggjort for medlemmene i fellesskapet sier Nonaka og Takeuchi (2001) at dette er eksternalisering. I Vestlandsbygda opplever respondentene at det er vanskelig å avdekke den tause kunnskapen som finnes blant ledere i organisasjonen. De etablerte lederne deler sjelden sine erfaringer verken oppfordret eller uoppfordret. Organisasjonen har, som tidligere nevnt, ikke et system for erfaringsutveksling på ledernivå. Det kan bety at Vestlandsbygda ikke har en organisasjonskultur for læring, slik en lærende organisasjon blir karakterisert som. Respondentene har vansker med å finne og bruke organisasjonens kunnskap gjennom etablerte ledere for å lære ledelse. Læring gjennom synliggjøring av latent kunnskap skjer likevel gjennom førstegangslederes refleksjoner. Dette kan defineres som en uformell prosess. Studien viser at førstegangsledere i intervjuet setter ord på hvordan de opplever andre ledere. Noen av førstegangslederne forsøker selv å bidra, mens andre ikke gjør det. Dette viser at organisasjonen må etablere og utvikle ny kunnskap om læring blant ledere generelt og blant førstegangsledere spesielt. Dette er en av utfordringene med kombinasjonsprosessen i følge Nonaka og Takeuchi (2001). Det er også en forutsetning når den tause kunnskapen er uttalt, at organisasjonen utvikler kunnskap som danner et bedre grunnlag for organisasjonens aktiviteter. Det kan være en utfordring å mobilisere kunnskap som allerede finnes i organisasjonen. Et eksempel på dette er erfaringer de etablerte lederne har, men i liten grad deler. På den andre siden er det ikke sikkert denne erfaringskompetansen er tilstrekkelig til å løse foreliggende problemer som å etablere en bedre læringsprosess for nye ledere. De problemene som oppstår kan eventuelt bli løst ved å bruke ekstern kompetanse for å komplettere interne kunnskapsressurser. Dette blir i liten grad gjort i Vestlandsbygda. Bruk av kombineringsprosessen kan være kritisk. Vil hensiktsmessig kunnskap la seg mobilisere og vil i så fall denne kunnskapen bli akseptert som gyldig i den eksisterende organisasjonen? Vestlandsbygda kan mobilisere mer av den kunnskapen som ligger i organisasjonen, men kan det være slik at virkelighetsbildet gjør den mindre mottakelige for alternative synspunkt.

Organisasjonen må evne og tenke kreativt og innovativt. Det er ikke sikkert ny kunnskap kan utvikles gjennom logisk refleksjon og dialog. Det kan kreves kreativitet som skaper nye løsninger. Filstad mener den viktigste læringen skjer på arbeidsplassen og ikke utenfor organisasjonen eller på kurs¹⁴. Den skjer gjennom å praktisere daglig. Det er stor utfordring for hvordan organisasjonene utnytter den kunnskapen som allerede er i organisasjonen i form av taus kunnskap, eller kunnskap om hvordan ting skal gjøres (know - how). I følge Filstad (2007) foregår læring kontinuerlig i relasjoner med kollegaer og gjennom å praktisere og ha mulighet til å observere den kunnskapen de representerer, fremholder hun. Uformelle relasjoner mellom kollegaer har, ifølge Filstad, stor betydning for hvordan kunnskapsdelingen skjer på arbeidsplassen. Læring er relasjonell og har forankring i en følelse av tilhørighet og felles mål. Kunnskapsutviklingen som foregår på arbeidsplassen vil tilsvarende være forankret i situasjonen og blant kollegaene som jobber sammen. Det betyr at denne kunnskapen ikke kan overføres til en ny situasjon og gi de samme resultatene. Kunnskapen utvikler seg i situasjonen, i samspillet, gjennom observasjonene og ved tilstedeværelsen av kollegaene, understreker Filstad. Kunnskapen kan heller ikke måles individuelt, og det vil være vanskelig for den enkelte medarbeider og "gjenskape" kunnskapen fra et kurs i nye situasjoner og sammen med andre kollegaer. Det handler om å tilrettelegge for gode læringsarenaer i organisasjonen, heller enn å sende medarbeiderne på eksterne kurs, mener BI-forskeren. Hun mener at norske virksomheter må utvikle en kultur basert på at medarbeidere lærer av hverandre og synes det er naturlig å praktisere og gjøre erfaringer sammen når de skal løse arbeidsoppgaver. Slik blir læring og kunnskapsdeling et felles ansvar og ikke kun lederens ansvar. For læring og kunnskapsdeling skjer uansett på denne måten uformelt (Filstad, 2007). Dette er kunnskap som kan la seg overføre til de nye lederne for slik å lære hvordan den nye rollen kan løses. Førstegangslederne må selv etablere sin erfaringskompetanse og sin lederrolle.

Førstegangsledere har interesse av faget ledelse og interesserer seg for å lære lederrollen. De har noe eksplisitt kunnskap, det vil si faglig og teoretisk kunnskap. Flere har videreutdanning i ledelse og administrasjonsfag, og de leser og holder seg oppdatert på faget, blant annet gjennom Internett. Dette er konkret kunnskap som blir omgjort og automatisert til egen erfaringskompetanse når de utøver lederrollen.

¹⁴ *Læring skjer på arbeidsplassen – ikke på kurs*, Cathrine Filstad artikkel BI, 08.05.08

Nonaka og Takeuchi (2001) kaller dette internalisering, det vil si tilegnelse av kunnskap slik at handlingene, tenkemåten og adferden skjer automatisk. Wadel (2002) kaller dette læring. Studien viser at førstegangsledere i Vestlandsbygda lærer lederrollen selv. De har ikke ledererfaringer, men har observert andre ledere. Respondentene har også egen yrkeskarriere som en erfaringsbakgrunn for den nye rollen, og mener de ikke møter "*med blanke ark*" når de starter opp som ledere. De har vært på den andre siden og blitt ledet. Jeg har funnet at det er lite kunnskapsoverføring fra de etablerte lederne, men kunnskap kan også skje motsatt vei, fra førstegangslederne til de som har vært ledere en stund. Debutantene kan ha oppdatert ny kunnskap, og de kan ha andre måter å løse utfordringer på. Slik kan de utfordre etablerte ledere til å tenke nytt og oppdatere seg, og slik være med på å videreutvikle kunnskapen blant ledere i organisasjonen. Førstegangsledere er i en utforskningsfase. De nye lederne har heller ikke fått uvaner i den nye rollen, de er i en utforskningsfase og kan ha ting å tilføre de etablerte lederne. Læring kan gi gevinst begge veier.

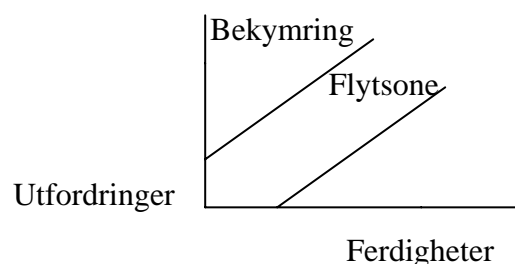
5.5 Læring av lederrollen gjennom internalisering

En lærende organisasjon kjennetegnes blant annet av mangfoldige læringsforhold som kan være både formelle og uformelle (op cit). Funn tyder på at førstegangslederen lærer gjennom egen praksis. Slik er den individuelle uformelle læringen et bidrag til oppbyggingen av generell kompetanse som har betydning for organisasjonen. Respondentene lærer seg hvordan lederrollen skal være gjennom samarbeide med andre ledere. Det å omgås ulike mennesker fører også til kunnskap om problemløsning og ferdigheter som kommunikasjon. Førstegangsledere lærer gjennom prøving, feiling og erfaringslæring (Wadel, 2002), som viser seg å ha betydning for utviklingen av den individuelle og organisatoriske kunnskapen på arbeidsplassen om ledelse.

Studiene til Hill (1991), samt Haaland og Dale (2005), viser at førstegangsledere lærer lederrollen selv. Marsick og Watkins (1991) har funnet at læring i organisasjoner skjer i hovedsak gjennom uformell læring. Både Larsen m. fl. (1997), Johannessen (2002) og Bell (2006) konkluderer med det samme. Informantene i min studie sier de *lærer* lederrollen selv og ikke gjennom opplæring på arbeidsplassen. Kunnskapen som kreves, lærer de altså gjennom å praktisere faget ledelse og det som spesifikt hører til lederrollen. Dette gjelder både de med og uten videreutdanning i

ledelsesfag. Bell (2006) har funnet at ledere først og fremst lærer gjennom egenerfaring, og at dette skjer via uformelle prosesser. Funn fra min studie viser også dette. Førstegangsledere reflekterer og lærer lederrollen ved prøving og feiling. De bruker tid på å lære, men mener at læringen hadde gått raskere dersom de hadde fått veiledning. Filstad (2007) mener beste måten å lære på er ved selvkorrigerende. Belker (1992) mener førstegangsledere må ha hjelp til å finne sin lederrolle gjennom eksternalisering og kombinerende. Funn viser at selvlæring blant førstegangsledere står for en stor del av læringen og kunnskapsutviklingen blant lederne i organisasjonen. Arbeidsplassen er altså en uformell læringsarena for lederrollen.

Det kan være flere årsaker til etableringen av uformelle læringsforhold. Wadel (2002) sier en viktig årsak kan være ubalansen mellom ferdigheter og utfordringer i jobben. Dette kan føre til at de faller utenfor ”flytsonen” og opplever usikkerhet og bekymring (Csikszentmihalyi, 1975).



Figur 5 Flytsonen (Wadel 2002)

Vanligvis kommer personene selv ut av ”flytsonen”, men ofte er det enklere å be om hjelp hos kolleger for å komme inn i flytsonen igjen. Respondentene sier de har vært usikre på hva som forventes og de er usikre på hva som hører til lederrollen. De har følt seg frem og de har forsøkt å spørre andre etablerte ledere om hjelp. Funn tyder på at de relativt ofte er i en flytsone og ikke er i balanse mellom ferdighetene de har og utfordringene de opplever. En slik ubalanse kan være forårsaket av en ufullstendig organisatorisk ”design” blant annet i form av uklare ansvarsforhold. I lærende organisasjoner vil det foregå endring som stadig krever ny ”design” av stillinger og dermed nye læringsforhold (Wadel, 2002). Organisasjonen som arbeidsgiver har et ansvar for å være i forkant og være tydelig på ansvars- og oppgavefordeling. Endrede organisasjonsformer har ført til nye utfordringer og arbeidsbetingelser. Det er økte krav til effektivitet, kunnskapsnivå, økonomistyring, konkurranse, endring og innovasjon som også fører til innføring av nye ideologier. I alle profesjoner (Blåka

og Filstad, 2007), også i helsesektoren og kommunehelsetjenesten, er det en trend å være organisert rundt en økonomisk og markedsorientert modell. Den nye styringsideologien innenfor helsetjenesten er New Public Management. Den vektlegger måling av kvalitet og vurdering av økonomiske resultat i tråd med en bedriftsøkonomisk tankegang. Dette har innvirkning på arbeidsgiver, leder og den enkelte ansatte (Grundt, 2000). Målet i den nye organisasjonsideologien er å få et best mulig resultat av innsatsfaktorene, der blant annet fagpersonale utgjør en viktig faktor, samt å forvalte knappe ressurser mest mulig effektivt. Organisasjonene kan legge opp til at det ikke blir blokkering i læring av lederrollen, legge føringer for en automatisering av kunnskap kan skje. Organisasjonen som arbeidsgiver har et ansvar for å vise hvilken retning organisasjonen skal, så også et ansvar for at ledere generelt, og førstegangsledere spesielt vet hva som skal gjøres og hva som forventes. Studien viser at organisasjonen ikke har en plan for hvordan nye ledere eller førstegangsledere effektivt og raskt kan komme inn i lederrollen. Bell (2006) har funnet det samme i forhold til å utvikle kompetanse innen personalledelse. Det eksisterer få formelle organisatoriske kompetanseutviklingstiltak for førstegangsledere i Vestlandsbygda, og det finnes ikke en systematisk plan for lederopplæring. Det er heller ikke en gjennomgripende plan for å internalisere ny kunnskap blant ledere. Funnene tyder på at respondentene opplever at det er vanskelig å etablere seg som ny leder i organisasjonen. En mer aktiv bruk av fellesmøter mellom tjenestelederne kan være et aktuelt tiltak for erfaringsutveksling mellom førstegangsledere og etablerte ledere. De sier også at en mer planlagt lederovergang kan være et tiltak for å få på plass den nye lederen raskere. Dette kan være vanskelig å få til da svært få av respondentene har hatt overlappning sammen med en tidligere leder. I studien kommer det også frem at respondentene mener et tiltak til å lære lederrollen kan være tildeling av en fast kontaktperson som kan følge de den første tiden.

Utgangspunktet for læring sier Wadel (2002) er eksisterende kunnskap og internalisering av ny kunnskap. Uten dette kan endringene kun bli av symbolsk karakter og uten betydning for den organisatoriske adferden. Læringsforhold er altså en del av organisasjons design. Læringsforhold kan være symmetriske, det vil si bytte på å være "lærer". Førstegangslederne vil gjerne lære av de etablerte og mer erfarne lederne, men opplever at det er vanskelig å få lov til å lære av deres erfaringer. Dette kan være fordi organisasjonen ikke forventer at etablerte ledere skal

dele sin erfaring, men det kan også være det ikke er kultur for erfaringsdeling. Organisasjonen bruker lite ressurspersoner – og det er liten tverrfaglig samhandling. Det er vansker å samarbeide på tvers av avdelingene fordi det er liten vilje til endring, og liten vilje til å trække over avdelingenes grenser. Motviljen ligger på ledernivå, og dette forplanter seg til medarbeiderne i organisasjonen. Informantene sier blant annet at de som nye ledere, og med den erfaringen de selv har som fagpersoner, ser muligheter for bedre samhandling og ressursutnyttelse mellom avdelingene dersom det er vilje til det. Selv om de ser mulighetene så tar de ikke dette opp med de andre lederne. Det kan være at de er redd for sanksjoner. Det er vanskelig nok å bli medlem i lederteamet og lederkulturen i helse- og sosialsektoren. Funn tyder på at det kan være vanskelig å få delta i erfaringer knyttet til hverdagsaktivitetene i organisasjonen på ledernivå. Ved involvering i praksis blir førstegangslederne påvirket av miljøet, som kan føre til at de blir fullverdige medlemmer i organisasjonens sosiale samfunn, og ikke bare med på spesielle aktiviteter. Førstegangsledere lærer ikke bare gjennom kopiering. De utfører arbeidsoppgaver og er i dialog og bevegelse. De tilegner seg ny kunnskap og danner sine egne meninger og erfaringer.

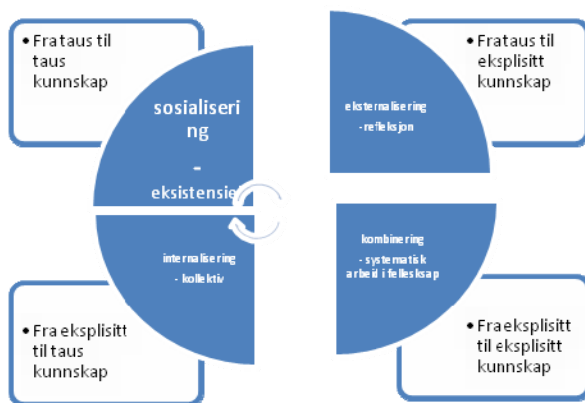
5.6 Oppsummering av studiens funn

Kunnskapsutviklingen til førstegangsledere skjer i hovedsak gjennom sosialisering og internalisering. I Vestlandsbygda har førstegangslederne observert og erfart andre ledere før de selv har blitt ledere, og de har iaktatt og kopiert lederkolleger etter at de har begynt som ledere. Sosialisering har skjedd uformelt og på eget initiativ fra førstegangslederne. På organisasjonsnivå er det lite fokus på læring gjennom sosialiseringsprosessen. Førstegangslederne sier de lærer gjennom å praktisere lederrollen og omgjør kunnskap de ser, leser og prøver ut. De internaliserer egen kunnskap. Førstegangsledere forteller om hvordan de holder seg oppdatert og tester ut egen kunnskap. De viser vilje til å lære å tilpasse seg endringer, noe de ikke opplever erfarne kolleger gjør.

Etablerte ledere formidler og deler i liten grad sin erfaringskompetanse ved å sette ord på sin tause kunnskap. Synliggjøring av taus kunnskap gjennom språket kalles eksternalisering, som igjen kan danne grunnlag for etablering av ny kunnskap gjennom felles erfaringsutveksling. Førstegangslederne opplever at de arver lederrollen og at de blir sammenlignet med forgjengerne. Dette fører blant annet til at

de ikke går inn i en lederrolle ”med blanke ark”. Rollen de skal overta er allerede farget og beskrevet gjennom andre. Læring gjennom kombinerer, det vil utveksling av eksplisitt kunnskap, skjer i liten grad. Førstegangslederne har interesse av å lære den nye lederrollen, og læring kan skje fra førstegangsledere som debuterer i organisasjonen med oppdatert kunnskap og nye øyne, men det er ikke lagt til rette for dette. På individnivå viser det seg at førstegangsledere er relativt bevisst sin egen kunnskapsutvikling. Funnene viser at organisasjonen er lite bevisst på egen og lederes kunnskapsutvikling i praksis.

Funnene kan oppsummeres i figur 6 som viser at kunnskapssirkelen blir brutt. Det er ikke en kontinuerlig prosess, og slik er ikke alle delene til stede for å skape kunnskapsutvikling. Studien viser at det skjer kunnskapsutvikling blant førstegangsledere gjennom sosialisering og internalisering, mens eksternalisering og kombinerer som prosess er utenfor førstegangslederne og deres utvikling av lederrollen.



Figur 6 Rekonstruksjon av Nonaka og Takeuchis (1995) Kunnskapsutviklingsmodell

Kunnskapsutviklingssirkelen blir ikke fullført fordi det er liten kontakt mellom prosessene i kunnskapsutviklingssirkelen.

6.0 KONKLUSJON OG AVSLUTNING

I dette kapittelet trekker jeg slutninger av de empiriske funnene og reflekterer over det teoretiske rammeverket for studien og bruken av kunnskapsutviklingsprosessene som drøftingsmodell i kapittel to. Videre skisserer jeg noen tanker og ideer om konkrete tiltak som jeg mener kan bedre førstegangslederes opplevelse av å bli ledere og hvordan organisasjonen bedre kan legge til rette for læring og ivaretaking av ledere i lederrollen gjennom kunnskapsutviklingsprosessen. Jeg vil til slutt skissere noen tema jeg har funnet som kan være nyttige å studere nærmere.

6.1 Funn i studien

Spørsmål 1:

Hvordan opplever førstegangsledere å bli ledere?

Førstegangslederne har en positiv opplevelse av å bli leder, men de har også opplevd det stressende, kaotisk og ensomt. De vet ikke alltid hva slags utfordringer de går til når de velger å bli ledere. På forhånd har de tenkt at personlige egenskaper er viktig å ha, og de har sett seg selv som ledere. På den andre siden har de i liten grad tenkt at kunnskap om relasjoner og deltaking er en stor del av lederrollen. Det er også lite gjennomtenkt at lederrollen er noe helt annet enn å være fagperson. Sammenlignet med å være fagperson opplever de mer forventninger både fra medarbeiderne og fra arbeidsgiver. I tillegg opplever førstegangslederne et kritisk blikk fra medarbeiderne, det nærmeste publikum. Lederrollen er mye mer synlig enn fagrollen, og de kan ha vansker med å bli en del av organisasjonskulturen selv om de har vært fagpersoner der tidligere.

Spørsmål 2:

Hvordan læres lederrollen for første gang?

Førstegangslederne lærer lederrollen gjennom *egne erfaringer* i hovedsak gjennom uformelle prosesser både i og utenfor arbeidsplassen. De lærer lederrollen gjennom daglig praktisering der de observerer og bruker rollemodeller som igjen blir kopiert inn i egen lederrollen. De lærer rollen og korrigerer seg selv. Samtidig viser funnene at førstegangslederne er reflekterte og viser vilje til å lære og har fokus på hvordan de fremstår som ledere og hvordan de kan bli bedre. Det kommer frem at de opplever at organisasjonen har bidratt lite til deres læring, og erfaringsutveksling mellom etablerte og nye ledere blir i liten grad brukt i organisasjonen.

Spørsmål 3:

Hvordan utvikler førstegangsledere kunnskap om ledelse?

Organisasjonen mangler både en overordnet plan for lederutvikling og et opplegg for oppfølging av nye ledere og førstegangsledere. Det eksisterer få formelle organisatoriske kunnskapsutviklingstiltak knyttet til opplæring av nye ledere. Førstegangslederne utvikler selv lederkompetanse via sosialisering og internalisering som uformelle prosesser. Førstegangslederne lærer og korrigerer altså seg selv gjennom uformelle læringsforhold. Studien viser at organisasjonen ikke er en lærende organisasjon på ledernivå. Det foregår lite erfaringsutveksling gjennom eksternalisering og kombinerer, og de formelle læringsforholdene er fraværende. Kunnskapsutviklingen stopper opp og slik blir det ikke en kontinuitet i førstegangslederens læringsprosess.

Spørsmål 4:

Hva skjer med førstegangsledere når de arver oppfatninger om tidligere ledere?

Forgjengerne til førstegangslederne har som regel gitt rollen presedens i organisasjonen som viser seg igjen i hvordan de blir sammenlignet med tidligere leder. De opplever å få sterke krav til hvordan lederrollen skal utformes fra medarbeiderne sin side. Slik oppfatter de å arve en lederrolle. Samtidig er arbeidsgiver utydelig i hva som forventes av den nye lederen. De er ledere for første gang. Rollen er ”farget” av tidligere leder, forventninger fra medarbeiderne, oppgaver fra arbeidsgiver og utydelige løsningsmetoder. Førstegangslederne møter ikke den nye rollen ”med blanke ark”. De må ta stilling til det som ligger av presedens fra tidligere ledere som førstegangslederne kanskje ikke har tenkt på. Dette fører til frustrasjoner og usikkerhet på egen rolle, som igjen fører til at det tar lengre tid før de er operative og trygge i lederrollen.

6.2 Refleksjon rundt teori og masterarbeid

I valg av litteratur og teori har jeg lagt vekt kunnskapsutvikling og at Vestlandsbygda vil være en lærende organisasjon. Det teoretiske utgangspunktet var Nonaka og Takeuchi (1995, 2001) som modell rundt kunnskapsutviklingsprosessen og læring. Ved å bruke denne modellen mener jeg at jeg har fått frem kompleksiteten i de ulike måtene førstegangsledere lærer og kan lære lederrollen på i organisasjonen. Det er

likevel vanskelig å finne eksempler på de ulike prosessene fra intervjuene. Dette er begreper som ikke er dagligdagse. Jeg ser at teoribakgrunnen min burde vært mer synlig i intervjuguiden.

Jeg planla gruppeintervju av medarbeidere, enkeltintervju med ledere for å kartlegge synet på lederrollen fra to sider i organisasjonene. Jeg prøvde ut denne metoden, men valgt den vekk fordi respondentene i gruppen ikke gav meg respons. Denne form for intervju kunne ha gitt meg data om gruppeprosessen utenfor lederen. Metoden kunne også ha gitt data om det er ulikt syn eller samsvar mellom leder og medarbeider på hva lederrollen.

Når jeg finner at organisasjonen ikke har fokus på læring blant ledere, og ikke er en lærende organisasjon på ledernivå ble jeg først overrasket. I intervjuene har det blitt trukket frem at *organisasjonen er lærende*, men ikke hvordan den er det blant ledere. Jeg er forundret over at dette ikke er satt spørsmålstegn ved. Ledere er kanskje de som opplever mest endringer, som innføring av nye datasystem. Tilegning av dette er kunnskapsutvikling.

6.3 Avslutning

Den kommunale helse- og sosialsektoren er stadig i endring og utvikling. Presset på lederne og de faglige utfordringene er store og krevende. Det er behov for lederkompetanse som både kan ivareta og å utvikle og forbedre tjenestene. Rammene og vilkårene for kunnskapsutvikling for ledere er ikke gode nok. Vestlandsbygda sier den er en lærende organisasjon, men verken organisasjonen eller lederne fokuserer på lederutvikling og erfaringsutveksling, som er en del av å være en lærende organisasjon. Det som skiller lærende organisasjoner fra andre tradisjonell og kontrollerende organisasjoner er beherskelsen av fagområdene og å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdighet. Organisasjoner som vil lære, må trene på å se verden i et helhetsperspektiv. Dette krever en begrepsmessig base av systematisk tankegang og evnen til å oppdage strukturelle adferdsårsaker. Organisasjonen og lederne må endre tenkemåte fra å oppfatte deler til å oppfatte helheter. Gjennom egen erfaring, undersøkelsen og opplyste utenforstående viser det seg at ledelse som fag også må tydeliggjøres mer i kommunene. Det er ikke det samme å være fagperson og å være leder. Jeg mener ledere i kommunene, og spesielt innenfor helse- og

sosialsektoren må ta på alvor at de er ledere og ikke fagpersoner med ekstraoppgaver. Arbeidsgiver må forvente at de er lojale og ser seg selv som ledere. Ivaretaking og opplæring av førstegangsledere er en viktig del av dette. For å imøtekomme kravet om lederkompetanse er fokus på kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner en viktig brikke i lederopplæringen.

6.4 Forslag til utviklings- og forbedringstiltak

Ledelsen av kommuneorganisasjonene bør legge mer vekt på hvordan ledere utvikler kunnskap og holder seg oppdatert. Det bør også gjøres mer tydelig at organisasjonen er lærende også på ledernivå. De etablerte lederne må utfordres på å dele sin erfaringskompetanse. Organisasjonen må ta et kraftigere grep på formingen av lederrollen.. Det finnes latent kunnskap i organisasjonen om ledelse, erfaringskompetansen fra de etablerte lederne som kan være en ressurs for organisasjonen. Oppretting av fast kontaktperson, som fadder- eller mentorordning, til den nye lederen er et enkelt tiltak der kunnskap kan mobiliseres.

Studien viser at organisasjonen trenger en plan for kunnskapsutvikling hos ledere, men også en opplæringsplan for å synliggjøre hva de nye lederne trenger å lære og for å vise arbeidsgiver sitt ansvar. Dette kan gjøres ved å lage til en sjekkliste og en prosessbeskrivelse med angivelse av oppgave, tidspunkt, ansvarlige og når ferdig utført. Arbeidsgiver kan slik vise hva som forventes av lederen i lederrollen. Førstegangsledere bør følges opp tett. Dette kan gjøres ved å lage til en innfasingsplan over et bestemt tidsrom.

Et tredje tiltak organisasjonen kan gjøre er å etablere utviklingskoordinator som har ansvar for opplæring og oppfølging av alle lederne i organisasjonen. En av oppgavene kunne være å legge opp til kunnskaps- og erfaringsutveksling mellom nye og etablerte ledere. Være en veileder i vanskelige prosesser og en støtte og på driver for et ledernetverk.

6.5 Forslag til videre forskning

På bakgrunn av funnene i studien har jeg tre områder som etter mitt syn kan være viktige å utvikle i forskningsprosjekt:

En studie jeg mener kan være av stor interesse, er å granske om det finnes kommuner som har lagt vekt på hvordan nye ledere og førstegangsledere blir mottatt og opplært i organisasjonen. Er det kommuner som tar lederutvikling blant ledere med eget lederopplæringsprogram? En kvantitativ studie vil for eksempel kunne gi et grunnlag for å se om dette er tilfelle og gi en pekepinne på om dette skjer.

Jeg har hatt en formening om at ledelse skal være allment for kvinner og menn, og at kvinner kan lede like godt som menn. I utarbeiding av funnene har jeg innsett at det kan være vanskelig å komme utenom problemstillingen med kjønn og ledelse. En studie jeg mener er interessant, kunne dreid mot å studere mannlige ledere i et kvinnedominert miljø. Hvordan opplever de å være ledere og være i kjønnsmessig mindretall? En kvalitativ studie med dybdeintervju av mannlige ledere i for eksempel helse- og sosialsektoren vil være en spennende studie slik jeg ser det.

Førstegangsledere, og andre ledere, jeg har snakket med er opptatt av at medarbeiderne i organisasjonen ikke vet hvordan det er å være leder, og at de ikke verdsetter det arbeidet som blir gjort. Lederarbeid blir opplevd som et skjult og uklart arbeid, og delegering og ansvarliggjøring av egne ansatte kan være vanskelig siden lederrollen og fagrollen oppfattes slik. En kvalitativ studie med dybdeintervju av hvordan medarbeidere oppfatter delegering av ansvarsområdet og hvordan dette de mener dette kan gjøres, mener jeg vil være en interessant studie.

LITTERATURLISTE

Adizes, I. (1980) *Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem*, Hjemmets fagpresseforlag

Argyris, C. & Schön D. A. (1996): *Organizational learning II: theory, method, and practice* Reading, Mass.: Addison - Wesley

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, Mass.: Addison - Wesley

Aubert, V. (1969): *Likhet og rett*. Pax, Oslo

Aubert, V. (1997): *Retts sosiologi*. Universitetsforlaget, Oslo

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Bell, L. J. (2006): *Du skal synest det er kjekt*, masteroppgave i administrasjon og leiing, Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Belker, L. B., Topchik, G. S. (2003): *First time manager* 5.edition. Amacom, American Management Association, New York

Bergland, A. S. Å. & Hæreid, J. (1993): *Sosiologi og sosialantropologi*. Universitetsforlaget, Oslo

Blåka, G. & Filstad, C. (2007): *Læring i helseorganisasjoner*, Cappelen akademiske forlag AS, Oslo.

Bukve, O., Offerdal, A. (2002): *Den nye kommunen. Kommunal organisering i endring*. Det norske samlaget: Oslo

Busch, T. & Schwebs, R. (2004): *Følgforskning: Ny endringsstrategi for offentlig sektor* Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling Trondheim økonomiske høyskole

Busch, T. M. fl. (3.opplag, 1989) *Ledelse i det offentlige*, Tano

Busch, T. M. fl (2. opplag, 1994) *Økonomistyring i det offentlige*, Tano

Busch, T. m fl. (2007): *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo

Byrkjeflot, H. (1997): *Fra styring til ledelse*. Fagbokforlaget: Bergen-Sandviken

Csikszentmihalyi, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass, San Francisco

Dingstad, P. (2001) *Rollebegrepet, rolleforståelse hos Sulkunen og Goffman*. Hio.

Elden, M., Finne, H., Levin, M., Paasche, T., Sletten, P. (1989): *Mennesker i arbeid, en innføring i organisasjon og ledelse*. Universitetsforlaget A/S, Oslo, Bergen, Trondheim, Tromsø

Elstad, B. (2000): *Generation of interpersonal skills: A study of informal learning among volunteers*, Avhandling for graden dr. oec., Norges Handelshøyskole

Encyclopaedia Britannica 2006

Feldman, I. R. (1981): *Role Models of Women Choosing Role Innovative, Moderately Innovative and Traditional Professions*. Unpublished Dissertation, California School of Professional Psychology.

Grimen, H. (2000): *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Universitetsforlaget, Oslo.

Grundt, J. (2000): Sykehus, hvordan de styres. *Magma – Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 5.

Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Fagbokforlaget Bergen

Haaland, F. H. og Dale, F. (2005): *På randen av ledelse – en veiviser til førstegangsledelse*. Gyldendal Norske Forlag, Oslo.

Halvorsen, K. (2002): *Grunnbok i helse og sosialpolitikk*, Universitetsforlaget, Oslo

Hill, L. (2003): *Becoming a manager: how new managers master the challenges of leadership*. Harvard Business School Press, Boston, Mass.

Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1991): *Forskningsmetodik: om kvalitative og kvantitative metoder*. Oversatt: Björn Nilsson; Studentlitteratur: Lund

Ingstad, K. (2003): *Mellomledere i kommunesektoren*, Hovedoppgave i sosiologi, UIO

Kolb, D. A, Rubin, I. M. McIntyre, J. M. (1986): *Organisasjons- og ledelsespsykologi: basert på erfaringslæring*. Norsk utgave ved Max Elden og Solveig Aamot Universitetsforlaget, Oslo

Kvale, G. & Wæraas, A. (2007): *Organisasjon og identitet*. Samlaget: Oslo

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju* Ad Notam Gyldendal AS, Oslo

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, NY: Cambridge University Press

Lægreid, P. m. fl. (1993): *Organisering av offentlig sektor*. Tano

- Marsick, V.J. og Watkins, K. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge
- Mintzberg, H. (1976): *Lederen og hans job*. Til dansk ved Henrik Stevnsborg, Nyt fra Samfundsvidenskabene: København
- Nonaka, I. & Takeuchi H. (1995): *Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press
- Nonaka, I. (2001): Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*, Vol 5. Nr 1, 01.02.94
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-creating Company*. Oxford University Press
- Nordby, T. (1989): "Velferdsstaten" og den sosialdemokratiske stat" – norske myter i historisk lys –
- Nygård, L. & Vist, O. (2006): *Framtidens omsorgstjenester*, kommuneforlaget AS, Oslo
- Remme, P. A. (1995): *Når rektor går: en studie av rektorskifte I to norske grunnskoler*. Hovedoppgave i administrasjon og organisasjonsvitenskap. Bergen: Uib.
- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage
- Schein, E. H. (1995): *Career survival: strategic job and role planning*. Amsterdam: Pfeiffer
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline: the art and practice of learning organization*. New York: Doubleday
- Sonnenfeld, J. (1988): *The hero's farewell: what happens when CEOs retire?* New York: Oxford University Press
- Strand, T. (2003): *Ledelse, organisasjon og kultur*, Fagbokforlaget, Bergen
- Stålsett, U. (2007): *Veiledning i lærende organisasjoner*. Universitetsforlaget, Oslo
- Wenger, E (1998): *Praksisfelleskaber. Læring, mening og identitet*. På dansk av Hans Reitzel Forlag
- Taylor, C. (1995): *Identitet, frihet och gemenskap: Politisk-filosofiska texter*. Oversatt av Thomas Lindén, Sten Andersson, Annika Persson. Göteborg: Daidalos

Yukl, G. A. (1998) *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall International

Wadel, C (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Sandefjord: SEEK

Øgård, P. & Hovland, T. (2004): *Mellom kaos og kontroll. Ledelse og kvalitetsutvikling i kommunehelsetjenesten*. Gyldendal norske forlag AS

Andre kilder

NSF fagtidsskrift 1/94

Fagforbundet nr 13 (2008) Yrkesfaglig temahefte, Personalledelse

Sosiologi i dag, 4/1990

KS (2006) *Fremtidens ledere i kommunal sektor*

Vedlegg 1 Informasjon til informantene om studiet

Til informantene. Informasjonsbrev om forskningsområde og deltakelse i studie

Jeg holder på med *mastergrad i organisasjon og ledelse* ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Min veileder er Øyvind Glosvik, Dr. Polit. Førsteamanuensis ved avdeling for økonomi og språk.

Jeg begynte på studie i 2000 med videreutdanning i administrasjon og ledelse på 20 vekttall. Dette kvalifiserte til å komme inn på mastergradsstudie. Da dette studiet ble tilgjengelig i Førde, valgte jeg å fortsette med det. Dette innebærer bl. a en undersøkelse med intervju og datasamling til bruk i masteroppgaven. Jeg ønsker å få tilbakemelding fra deg som førstegangsleder i helse og sosialsektoren. Oppgaven ferdigskrives i 2007/2008.

Tema

Jeg har valgt følgende tema: *Opplevelser og erfaringer fra førstegangsledere i helse og sosialsektoren i tidsperioden 2000 – 2007. Hvordan opplever de lederrollen? Hvordan lærer de lederrollen? Hva mener de er den optimale læresituasjonen for en førstegangsleder?*

Bakgrunn for tema er todelt: Denne sektoren opplever stadig å få nye krav og utfordringer, og mye tyder på at det fremover blir ytterligere økte krav i denne sektoren, jfr St. meld. 25. Hva vil dette gjøre med forventningene og utformingen av lederrollen? Dette kan igjen føre til at arbeidsoppgaver og utfordringer til lederrollen blir endret, som igjen kan føre til at lederrollen må læres på nytt. Jeg har selv opplevd å være førstegangsleder i helse og sosialsektoren.

Målsetting

Målsettingen med oppgaven er å finne ut hvordan førstegangsledere opplever, erfarer og lærer lederrollen i organisasjonen og hvordan de ser for seg den optimale læresituasjon for førstegangsledere. Det er også et mål og forsøke å finne frem til en opplæringsmodell som kan brukes videre fremover til lederutvikling i den kommunale organisasjon generelt og i helse og sosialsektoren spesielt.

Problemstilling

På bakgrunn av egne erfaringer som førstegangsleder har jeg blitt interessert i fenomenet, og opptatt av hvilken betydning denne opplevelsen kan ha for hvordan lederrollen blir lært, forstått og utviklet i etableringsfasen. Det å bli leder for første gang kan være en kritisk, utfordrende og avgjørende beslutning for mange ledere. Denne undersøkelsen vil sette søkelys på læring av lederrollen for første gang. Hensikten er å få høre hvordan førstegangslederne selv opplever læring og utvikling av sin lederrolle.

Fenomenet førstegangsledere er noe spesielt. Det skjer en gang, og hvordan dette skjer er basis for opplevelsen av egen lederrolle. Feillæring må rettes opp. "Alt som

er gjort og lært feil, må repareres, korrigeres og læres på nytt” (Ledernett.no, F. Haaland, 030507). Det handler om læring av lederrollen. Hvordan oppleves det å bli leder for første gang i en kommunal organisasjon? Hvordan blir den nye lederen mottatt i organisasjonen? Skjer det læring av lederrolle? Hva bidrar til å utvikle lederrollen i etableringsfasen? Kan en førstegangsleder møte sin nye rolle med ”blanke ark”?

For å få vite svarene må jeg gå til andre førstegangsledere og stille spørsmål om hvordan de opplever kommunen som læringsarena i etableringsfasen, og hvordan de har lært lederrollen. Disse arbeidstakerne har opplevd fenomenet å være førstegangsledere. Opplever de at kommunen tar opplæringen alvorlig i denne første delen av yrkeskarrieren som leder? Det blir deres faktiske opplevelser som førstegangsledere, og det blir deres svar på spørsmålene som blir lagt til grunn for det jeg presenterer som funn.

Forskningsmetode

Metoden for undersøkningen er gjort på følgende måte: jeg har intervjuet med intervjuguide med opptaker. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og det er mulig å trekke seg fra studien underveis. Alt som samlet inn vil bli anonymisert i utarbeiding av materialet, slik at det ved publisering ikke vil bli gjenkjennbart. Det er også viktig, slik jeg ser det, at materialet kan bidra til utvikling av lederrollene i kommunalsektoren.

Jeg ber om at du sender svar på samme skjema som spørsmålene står og at du svarer og sender i retur samtykkeskjema samtidig. Har du spørsmål kan du ta kontakt med meg på mobil: 47 38 76 37

Takk for at du ville svare og bli med på undersøkelsen☺
Med hilsen

Catrine Andresen mastergradstudent

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema 1 Førstegangsledelse

1. Kan du fortelle hvordan du ble leder for første gang?
2. Hvordan ble du leder for første gang? Var det noe du valgte selv eller ble du oppfordret/konstituert?
3. Hvordan opplevde du å bli leder for første gang?
4. Hva var forskjellen på å være leder kontra det å være fagperson?
5. Hvordan var første arbeidsdag eller den første tiden?
6. Var det noe som hadde endret seg?
7. Hva hadde endret seg?
8. Hva slags forventninger hadde du til arbeidsgiver da du skulle begynne som leder?
9. Hva slags forventninger hadde du til deg selv før du gikk inn i lederrollen?
10. Har forventningene stemt?
11. Hva slags forventninger opplevde du arbeidsgiver hadde?
12. Hvordan ble du fulgt opp etter tilsettingen?
13. Hadde du overlappingsperiode med den lederen som skulle gå av?
14. Hvordan ville du hatt det den første tiden i den nye rollen som leder?
15. Er det noe du kunne tenkt deg annerledes når du ser tilbake?

Tema 2 Læring av lederrollen

1. Hvordan har du lært lederrollen?
2. Hvor har du lært lederrollen?
3. Hvordan fant du din identitet som leder?
4. Hva eller hvem har påvirket din lederutvikling?
5. Hvordan har du opplevd å være i lederrollen?
6. Har synet på lederrollen endret seg etter at du selv ble leder?

Vedlegg 3

Informert samtykke

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studiet og er villig til å delta som støtteinformant med skriftlig tilbakemelding. Deltakelsen er frivillig og jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst. Det skriftlige svaret vil bli oppbevart innelåst til etter at masteroppgaven er ferdig sensurert.

Jeg aksepterer og forstår at den informasjonen som skal brukes i forskningsøyemed og at resultatene kan bli offentliggjort gjennom bl. a publikasjoner av masteroppgaven,

Sted

Dato

Sign